Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270262
Centre d'intérêt: 71

Séminaire sur l'alphabétisation au Québec (1978 : Québec).

Alpha 78 : recueils de textes / préparé par Jean-Paul Hautecoeur ; Séminaire sur l'alphabétisation au Québec, oct. 1978. -- Québec : Direction générale de l'éducation des adultes, 1981.
v, 191 p. : ill. ; 28 cm.

Code: 38-1121. Dépouillement: Une hypothèse forte en alphabétisation / André Dugas -- La méthode d'alphabétisation des adultes : un processus de conscientisation / Manuel Moura -- L'alphabétisation, charité ou droit politique? / Le Groupe de travail sur l'alphabétisation -- De l'alphabétisation à l'éducation populaire : l'expérience du Carrefour d'éducation populaire à Pointe-St-Charles / Serge Wagner -- L'alphabétisation des adultes à partir de l'expérience du SEBAM, 1968-78 / Michèle Desjardins -- Une alphabétisation qui se cherche / André Demers avec la collab. de Marc Thiffault -- Ecole polyvalente, structure académique et inadaptation / Manuel Crespo, Justo Michelena, Monique Cournoyer -- L'amérindianisation des écoles et la situation scolaire des Montagnais de Schefferville / Jean Hénaire avec la collab. de Thaddie André, Evelyne Audet, Claire Turcotte -- Rapport sur la condition des détenus illettrés du système pénitencier au Québec / Raymond Boyer -- L'alphabétisation : quelques questions / Jean-Paul Hautecoeur -- Une expérience d'alphabétisation à Longueuil, l'école hors de l'école / Jean-Paul Hautecoeur -- Projet de développement d'activités en alphabétisation / Martin Forest -- Déclaration de Persépolis / Symposium international pour l'alphabétisation, Persépolis, 3-8 septembre 1975 -- Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes / Unesco.

Cote Dewey: 379.24'09714/A456 Cote LC: LC/154.2/.33

Descripteur(s): *Alphabétisation *Analphabétisme *Education populaire *Education des adultes

Les douze textes que comprend ce recueil ont été réunis à l'occasion du Séminaire sur l'alphabétisation au Québec qui a eu lieu à la fin octobre 1978. Sauf un texte original, il s'agit d'articles ou de rapports généralement récents qui ont été retenus en raison de leurs affinités avec les thèmes des ateliers inscrits au Séminaire. Ce recueil se veut un instrument de réflexion et de travail. Il cherche à problématiser l'alphabétisation et l'analphabétisme et à susciter de nouvelles recherches, de nouvelles expériences.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270262

Québec
tion
Direction générale de
l'éducation des adultes

ALPHA 78

Recueil de textes

Préparé par Jean-Paul HAUTECOEUR

Séminaire sur l'alphabétisation au Québec

Octobre 1978

7879-747

38-1121

E D U Q 8270262

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de
l'éducation des adultes

ALPHA 78

Recueil de textes

Préparé par Jean-Paul HAUTECOEUR

Séminaire sur l'alphabétisation au Québec

Octobre 1978

7879-747

38 1121

DÉPÔT LÉGAL
BIBLIOTHÈQUE NATIONALE DU QUÉBEC
PREMIER TRIMESTRE - 1981

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION, Jean-Paul Hautecoeur, MEQ, DGEA	111
UNE HYPOTHESE FORTE EN ALPHABETISATION, André Dugas, UQAM	1
LA METHODE D'ALPHABETISATION DES ADULTES: un processus de conscientisation, Manuel Moura	13
L'ALPHABETISATION, CHARITE OU DROIT POLITIQUE ? (traduit de l'anglais) Le groupe de travail sur l'alphabétisation, St. Christopher House, Toronto.	27
DE L'ALPHABETISATION A L'EDUCATION POPULAIRE: l'expérience du Carrefour d'éducation populaire à Pointe-St-Charles, Serge Wagner, U.Q.A.M..	51
L'ALPHABETISATION DES ADULTES A PARTIR DE L'EXPERIENCE DU SEBAM (1968-78), Micheline Desjardins, SEBAM, CECM	65
UNE ALPHABETISATION QUI SE CHERCHE, André Demers, U.Q.A.M. avec la collaboration de Marc Thiffault, CSR Chambly	75
ECOLE POLYVALENTE, STRUCTURE ACADEMIQUE ET INADAPTATION, Manuel Crespo, Justo Michelena, Monique Cournoyer, CECM.	89
L'AMERINDIANISATION DES ECOLES ET LA SITUATION SCOLAIRE DES MONTAGNAIS DE SCHEFFERVILLE, Jean Hénaire, MEQ, DGDP, avec la collaboration de: Thaddée André, Evelyne Audet, Claire Turcotte	101
RAPPORT SUR LA CONDITION DES DETENUS ILLETTRES DU SYSTEME PENITENTIAIRE AU QUEBEC, Raymond Boyer, Ligue des droits de l'homme	123

Page

L'ALPHABETISATION: quelques questions, Jean-Paul Hautecoeur, MEQ, DGEA 145

UNE EXPERIENCE D'ALPHABETISATION A LONGUEUIL, l'école hors de l'école, Jean-Paul Hauteceour, MEQ, DGEA 153

PROJET DE DEVELOPPEMENT D'ACTIVITES EN ALPHABETISATION, Martin Forest, MEQ, DGEA 161

ANNEXE I

DECLARATION DE PERSEPOLIS (1975) 173

ANNEXE II

RECOMMANDATION SUR LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION DES ADULTES, UNESCO, (1976). 179

INTRODUCTION

L'histoire de ce recueil est très courte, comme d'ailleurs la préparation du Séminaire sur l'alphabétisation au Québec. Au ministère de l'Education, il fut décidé en août de tenir ce Séminaire à la fin octobre 1978. L'idée du recueil est venue un peu plus tard. Finalement, il a été préparé en l'espace d'un mois, pour être envoyé à l'imprimerie au début octobre. Comme aime le dire le Premier ministre, "nous avons travaillé très fort" pour que ce document soit prêt à temps.

La publication de ce recueil à l'occasion du Séminaire veut être plus qu'un rituel. Elle s'imposait. Parce que les réflexions écrites sur l'alphabétisation sont si clairsemées et souvent si isolées que nombre de lecteurs n'en ont pas pris connaissance. Parce que l'alphabétisation des adultes est, au Québec, un champ relativement neuf et donc les écrits théoriques ou empiriques sur les expériences menées sont rares. Parce que l'alphabétisation n'a qu'exceptionnellement débordé de la tradition scolaire, que par conséquent elle a directement emprunté aux pratiques, aux idéologies et aux théories de l'école ses modèles sans les soumettre à l'épreuve de la critique méthodique. Parce que la Direction générale de l'éducation de adultes a commencé à publier des études sur l'alphabétisation et que la confrontation avec les recherches extérieures a cet intérêt de la multiplication des points de vue, de susciter les débats. Enfin, parce que l'Institut international pour les méthodes d'alphabétisation des adultes (Téhéran) avait publié, dans Discussion sur l'alphabétisation (Tome V, no 4, 1974), plusieurs articles québécois qui faisaient le point sur la question et qu'il s'imposait de faire, en 1978, une nouvelle synthèse, cette fois dans une publication québécoise.

L'intention initiale était de ne publier ici que des textes inédits et actuels. Cela supposait "passer des commandes" et autoriser aux auteurs un délai suffisant. Impossible ! Le principe de réalité a donc imposé la solution suivante: colliger les articles les plus récents et faire un "patchwork" d'occasion en rapport avec les thèmes des ateliers inscrits au Séminaire. Un seul texte a été écrit "sur commande": celui de Micheline Desjardins. Trois autres devaient rentrer: une présentation du projet du Collège Algonquin (Ottawa), une présentation des activités nouvelles du Collège Frontière au Québec ainsi

que les réflexions de Roger Cartier (enregistrées sur cassette) à partir de son expérience passée à Huntingdon (Multi-Media) et de l'expérience qu'il mène actuellement au Brésil (formation de 10 000 alphabétisateurs dans l'Etat de Salvador). Les épreuves du temps, de l'écriture ou des communications ont empêché la production de ces articles.

La plupart des textes sont néanmoins très récents, à l'exception de ceux de Serge Wagner et Raymond Boyer. L'article de Serge Wagner méritait d'être relu à un moment où l'on cherche et expérimente d'autres voies d'alphabétisation que les classes pour adultes dans les commissions scolaires. Le rapport de Raymond Boyer sort de l'ombre et aidera à attirer l'attention sur les analphabètes incarcérés. Malheureusement, rien n'est ici présenté sur les immigrants ni sur les déficients mentaux qui font l'objet de deux ateliers. A défaut d'écrits, la parole naviguera allègrement.

Ce recueil veut être un instrument de réflexions et de travail. Il cherche à susciter d'autres recherches, d'autres expérimentations. Il cherche à problématiser l'alphabétisation et l'analphabétisme. Il cherche à désoccculter l'analphabétisme au Québec. Il n'a pu être produit que grâce à la collaboration fort appréciée des auteurs et au travail vigoureux du secrétariat du Service des études et projets.

Jean-Paul Hautecoeur
MEQ, DGEA
Octobre 1978

"C'est ainsi que toi, père de l'écriture, tu lui attribues bénévolement une efficacité contraire à celle dont elle est capable; car elle produira l'oubli dans les âmes en lui faisant négliger la mémoire: confiants dans l'écriture, c'est du dehors, par des caractères étrangers, et non plus du dedans, du fond d'eux-mêmes, qu'ils chercheront à susciter leurs souvenirs; tu as trouvé le moyen, non plus de retenir, mais de renouveler le souvenir et ce que tu vas procurer à tes disciples, c'est la présomption qu'ils ont la science elle-même; car quand ils auront beaucoup lu sans apprendre, ils se croiront très savants et ils ne seront le plus souvent que des ignorants de commerce incommode parce qu'ils se croiront savants sans l'être".

Platon, Phèdre.

"The failure of mass literacy campaigns, coupled with the negative impact of voluntarist, narrowly selective literacy campaigns, means that the major political fact in the years to come is going to be the recognition of the significance of and the hopes placed in illiteracy seen as a cultural expression and a manifestation of a balanced interaction with the environment".

Etienne Verne,

"Literacy and Industrialization - The Dispossession of Speech", dans A Turning Point for Literacy.

UNE HYPOTHESE FORTE
EN
ALPHABETISATION [1]

André Dugas
Université du Québec
à Montréal

---

1. "Communication" donnée au 5e Congrès international de linguistique appliquée, Université de Montréal, août 1978.

L'acuité des problèmes et la pertinence des questions qui se rattachent à l'éducation des adultes ne peuvent laisser indifférent. Les besoins se font de plus en plus pressants, mais les ressources demeurent modestes. Les crédits affectés en moyenne à ce type d'éducation, par exemple, ne dépassent guère 2% du budget consacré à l'éducation dans le monde. L'alphabétisation des adultes ne concerne qu'une partie restreinte du manque à l'éducation dans une proportion de 75% de la population africaine, de 50% de celle de l'Inde et de 23% de celle de l'Amérique latine.

Une mise en garde préalable s'impose en ce qui concerne le taux peu élevé d'analphabétisme, c'est-à-dire autour de 10%, de certains pays d'Amérique latine comme l'Argentine ou le Costa Rica et le taux comparable des Etats-Unis et du Canada ou du Québec. L'importance des actions concrètes menées dans les premiers ne s'explique que par l'urgence de rattraper le retard sur le développement de la technologie et de la production en regard des pays industrialisés.

Cette observation nous amène à comprendre que le concept d'analphabétisme ne peut se résumer au "degré zéro de connaissance de la langue écrite en usage dans une société donnée" mais comprend une dimension sociopolitique des plus importantes, comme le souligne justement Jean-Paul Hautecoeur, dans son étude sur l'analphabétisme et l'alphabétisation au Québec. L'analphabétisme met en relief la marginalisation de toute une société à cause de l'improductivité de portions plus ou moins importantes de la force ouvrière. Alors que les analphabètes des pays industrialisés sont des catalyseurs, et parfois au même titre que les chômeurs, de la surproduction cyclique qui s'y produit, ceux des pays dits en voie de développement constituent une entrave plus ou moins importante à la production essentielle au pays.

Malgré l'absence d'études portant sur le comportement d'adultes en situation d'apprentissage, si l'on considère notamment l'abondance de celles qui traitent de la psychologie des enfants ou des adolescents, on peut néanmoins tracer le portrait robot d'un analphabète. Il faut dire préalablement qu'il ne l'est jamais par choix. Les causes sont d'ordre social: il évolue dans une société où la scolarisation n'est pas un impératif, où il a été exclu du système scolaire. La première raison explique la forte proportion d'analphabètes dans les régions rurales des pays sous-développés; quant au paysan dépossédé de son lopin de terre, il rejoint invariablement les marginaux des villes. La seconde explique la population sans cesse grandissante des bidonvilles, des favelas ou des barrios où se groupent les sous-prolétaires dans toutes les régions du Tiers Monde. Il peut être exclu d'une

autre façon quand on ne lui fournit pas les institutions scolaires correspondant à sa culture et à sa langue: témoins, les peuples de l'Afrique ou de l'Inde, les peuples amérindiens des deux Amériques. Il peut enfin être l'objet de mesures répressives, même racistes, surtout par rapport à l'utilisation de sa langue maternelle quand elle n'est pas celle du colonisateur.

On trouve, dans un bulletin de l'UNESCO,(1) un profil intellectuel du paysan malgache analphabète. Il se caractérise 1° par son incapacité à lire l'image, 2° par son atechnicité, 3° par son manque de précision dans l'utilisation des mesures, 4° par la difficulté à se détacher du réel, 5° par la difficulté à conceptualiser. Le texte suivant résume le malheureux destin des analphabètes:

> "Ils ne peuvent compenser le manque de savoir résultant de leur incapacité à interpréter le symbole écrit par le développement important d'autres facultés intellectuelles, comme le font certains handicapés physiques qui compensent la perte d'un sens (la vue, par exemple) par le développement d'autres sens, comme l'ouïe ou le toucher. Ils se comportent plutôt comme des handicapés intellectuels."

En résumé, l'analphabète, celui qui ne sait ni lire ou écrire, et très souvent, ni compter ou calculer, parfois privé d'un droit aussi fondamental que celui de voter, comme c'est encore le cas au Brésil, est un être marginalisé, une victime d'injustices sociales dans son propre environnement culturel.

Les besoins des analphabètes firent surgir de nombreux projets d'éducation qui prennent une certaine ampleur avec l'aide extérieure de l'UNESCO à partir de 1946. La satisfaction de ces besoins dont la dimension est si complexe, fut loin d'être très heureuse dès le départ. En quelques mots, qu'il suffise de faire remarquer que la première génération des programmes d'alphabétisation calque ceux qui conviennent aux enfants en début de scolarisation. Outre la caractéristique d'infantilisme, le matériel scolaire utilisé, on le devine, fait preuvre d'un élitisme qui se mesure d'une façon inversement proportionnelle au niveau de pauvreté de la population adulte. La plupart des expériences concrètes sont précédées d'une étude sociologique du milieu selon le mode suivant:

---

(1) Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle, 1972, UNESCO, p. 37-40.

> "La recherche s'élaborait ordinairement sous la conduite de sociologues qui s'intéressaient avant tout aux problèmes d'ordre quantitatif, par exemple, tel pourcentage de la population correspond à telle quantité de calories, tel pourcentage des moins de cinq (5) ans meurent avant cet âge. Les bénéficiaires de cette recherche, les "natives", étaient comptés et faisaient l'objet de descriptions selon des méthodes occidentales de telle manière que les études qui en découlaient devenaient intelligibles pour une société occidentale, une société pleinement alphabétisée. Les "natives" étaient une fois de plus des objets, (non plus de curiosité, n.d.a.) cette fois, les objets d'une assistance technique."(2)

Les populations autochtones, nous l'avons remarqué, ne sont jamais consultées; en outre, les responsables de cette première génération de programmes ne se soucient guère du triptype éducation-monde du travail-emploi, et encore moins de la dimension humaniste proprement dite de l'analphabétisme.

Les responsables de la deuxième génération mettront l'accent sur la proposition de matériel scolaire mieux adapté à la mentalité adulte et sur le concept du développement en relation avec l'éducation non formelle dont les points de repère les plus communément connus sont l'éducation populaire ou l'école ouverte. Ce concept contrecarre celui de l'éducation formelle en ce qu'il considère surtout l'éducation des adultes comme un processus permanent.(3)

La seconde vague de programmes, sous l'impulsion notamment de l'UNESCO, donna naissance au concept de l'alphabétisation fonctionnelle associée primordialement à "toute opération d'alphabétisation conçue comme une composante de projets de développement économique et social. Elle se distingue de l'alphabétisation dite traditionnelle en ce qu'elle n'est plus une action isolée, distincte, voire une fin en soi, mais qu'elle permet de considérer l'analphabète comme un individu en situation de groupe, en fonction d'un milieu donné et dans une perspective

---

(2) Bonnie J. Cain, Participatory Research: Research with historic consciousness, Working Paper no 3, ICAE, Toronto, p. 4.

(3) Ivan Illich 1968, "The futility of schooling in Latin America", dans Saturday Review (no d'avril) et 1970, "Deschooling society ???" New York, Harper and Row.

de développement. Par essence, un programme d'alphabétisation fonctionnelle est en relation avec des besoins collectifs et individuels précis; il est conçu "sur mesure", différencié selon les milieux et par rapport à des objectifs économiques et sociaux déterminés.

Les partisans de l'alphabétisation traditionnelle visent, par leurs programmes, une maîtrise suffisante des mécanismes de la lecture, de l'écriture et du calcul élémentaire; ils n'ont pas d'autre but que de fournir aux analphabètes un moyen d'accéder aux communications écrites ou imprimées. En revanche, dans le cadre d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle, l'acquisition de l'écriture et de la lecture et la formation professionnelle ne sauraient être menées parallèlement ou dissociées chronologiquement: ce sont des activités intégrées."(4)

En somme, l'alphabétisation fonctionnelle, dans ses objectifs primordiaux, tient compte de la dimension économique et de l'intervention des travailleurs dans la production. Cependant, le taux énorme de désaffection des adultes engagés dans ces programmes devait provoquer une révision importante des politiques d'alphabétisation.

Les insuffisances et les contradictions des deux premières générations n'ont pas été mieux relevées que par Paolo Freire, dont les premières expériences d'alphabétisation qu'il coordonna au Brésil lui permirent de repenser entièrement le concept d'alphabétisation qui équivaut, pour lui, à une conception "bancaire" de l'éducation où l'interlocuteur - élève correspond à une image figée qui interdit tout processus de changement. Cette conception va à l'encontre d'une pédagogie de l'élève s'auto-éduquant et à une prise en charge progressive de son univers socioculturel et politique. Les analphabètes dit-il, sont formés comme à l'école élémentaire en accumulant des séries de notions (c'est le système bancaire) fournies par un maître d'école (le plus souvent travaillant le soir avec des adultes après sa journée régulière auprès d'élèves de l'élémentaire) dont le rôle principal sera d'inculquer sa vision personnelle du monde, c'est-à-dire la prescription d'un système dominant par rapport à un autre.

A la vision mécaniste des deux premières générations, d'autres avec Freire opposent une vision critique de l'éducation des adultes où le fait de considérer l'homme comme sujet et non comme objet de son évolution prend un relief particulièrement important. Devant

---

(4) En coll. 1970, L'alphabétisation fonctionnelle, UNESCO, Paris.

les échecs répétés des politiques d'alphabétisation et devant surtout le fait que, malgré l'accroissement relatif des ressources pour enrayer (comme s'il s'agissait d'une maladie, dixit Freire) le taux sans cesse croissant de l'analphabétisme, on a retenu et largement divulgué des causes apparentes de ces échecs comme l'insuffisance des conditions matérielles, la fragilité des infrastructures, la fréquence des bouleversements dans les régimes politiques, etc. Mais on a oublié ou omis volontairement de considérer que l'analphabète est surtout un marginal, un laissé-pour-compte dans une société où le lucre, les privilèges et le pouvoir sont le lot d'une minorité alors que les autres se partagent la pauvreté, les injustices et la dépendance. La pédagogie de l'opprimé,(5) un des ouvrages clés de Freire, se confond somme toute, avec une analyse des aliénations d'une société objet dans laquelle l'homme est lui-même un objet et non un sujet de son histoire. Le concept de conscientisation correspond à celui où l'homme se rend progressivement compte de son rôle dans son environnement et de celui de la société dans laquelle il évolue à travers une éducation libératrice où il est agent et non patient. Toute action aura pour point de départ son propre univers. Ce concept s'insère dans une vision anthropologique de l'éducation et en appelle à un bouleversement du système où les processus de changement concernent toutes les structures sociales. La conscientisation (et la libération de l'homme) est en relation avec une prise de conscience du pouvoir et non du savoir.

En vue d'éviter une exploitation de l'éduqué par l'éducateur et pour faire réaliser pleinement aux analphabètes leur condition de sujet, Freire élabore encore trois principes, à savoir: nul n'apprend à un autre, nul n'apprend seul, l'apprentissage se fait en groupe en tenant compte de son environnement et en agissant sur lui. D'une façon pratique, les personnes s'auto-éduquant devront viser à modifier cet environnement dans une praxis à deux pôles, réflexion et action. Freire insiste justement sur le fait de la puissance créatrice de l'homme; les coordonnateurs de groupes d'analphabétisation doivent s'en tenir à leur rôle de coordination et éviter d'agir en maîtres d'école, c'est-à-dire d'imposer leur propre conception de l'univers.

Dans l'orientation en éducation non formelle, sur la consolidation de concepts d'éducation humanistes ou néo-existentiels comme celui qu'a développé Freire, on se trouve en présence d'une hypothèse forte de l'éducation des adultes. Il s'agit, en d'autres mots, de la proposition de concepts d'éducation de participation dans un système non prescriptif. Enfin, si le caractère permanent de toute formule d'éducation est respecté, le nombre catastrophique des alphabétisés qui oublient ce qu'ils ont appris, faute d'exercice, pourrait devenir insignifiant.

---

(5) Paolo Freire, Pédagogie de l'opprimé, Paris, Maspéro, 1974.

Dans un dernier volet, dont je ne pourrais malheureusement qu'esquisser les prémisses de la discussion, nous allons aborder l'analyse de quelques ressemblances sur des points qui cadrent dans la dialectique oppresseur-opprimé avec des applications particulières au Québec.

Une des dimensions historiques qui caractérisent le Québec a été et demeure l'état latent de colonialisme exercé par les impérialismes français, puis anglais et américains qui s'observe dans les multiples aliénations que cette situation a provoquées surtout dans le domaine économique. Mais on omet de considérer le fait que le colonialisme est avant tout responsable des contradictions dans les domaines de l'éducation et de la langue. Selon Albert Memmi,(6) deux types d'aliénation en résultent quand la configuration de l'éducation est orientée sur l'inclusion du modèle culturel du colonisateur. C'est-à-dire qu'au Québec, il est impossible de déceler des caractéristiques originales, par exemple, dans nos programmes d'enseignement; plus précisément, les pressions diverses nous ont fait étudier la littérature française aux dépens de la nôtre, nous ont fait abolir les programmes d'histoire parce qu'ils sont en contradiction avec ceux du Canada anglophone et nous ont fait adopter des programmes de mathématiques modernes à l'américaine sans aucune évaluation préalable. Notre aliénation linguistique est encore plus patente. En moins de cinquante (50) ans, on ne compte pas moins de quatre (4) lois pour réglementer l'usage de la langue des opprimés que nous sommes. L'aliénation dont nous souffrons dans ce domaine est telle qu'une majorité de la population francophone s'est toujours opposée, je dirais s'oppose encore, à l'appliçation de telles lois. Aux aspirations des travailleurs dont la prolétarisation s'accroît sans cesse et qu'on peut résumer dans la recherche d'une meilleure sécurité d'emploi, la reconnaissance de leur valeur de travailleurs concrétisée par l'obtention de promotions et l'accroissement de leur prestige,(7) on propose de mieux parler le français...

Une situation de colonianisme suppose toujours un état latent de répression allant jusqu'au racisme. Pudiquement ou hypocritement, on camoufle les manifestations - violentes ou non - de répression qui s'exercent à l'endroit des Québécois, des immigrés et surtout des Amérindiens. L'aliénation des uns et des autres, largement alimentée par nos institutions culturelles ou politiques, empêche toute prise de conscience, chez ces hommes, de leur condition d'opprimés. Il n'est pas étonnant de constater, par exemple, que le rejet de l'acculturation à l'idéologie du colonisateur ou de l'oppresseur fournit une masse grandissante de néo-analphabètes, pour ne pas employer l'euphémisme analphabètes fonctionnels, qui se compose surtout des fils de prolétaires et de

---

(6) Albert Memmi, El retrato del colonizato precedido por el retrato del colonizador.

(7) Julio Barreiro, Educacion popular y proceso de conscientizacion, p. 37.

sous-prolétaires à l'échelle non seulement du territoire québécois mais aussi du continent américain ou d'ailleurs. Une éducation de type non formel, avec comme préoccupation la conscientisation et la formation intégrale de l'homme dans son contexte historique, pourrait rendre à l'école sa finalité première et provoquer les changements nécessaires sociopolitiques.

BIBLIOGRAPHIE

ALVAREZ B. et J. BERNARDO Toro, 1975, Educación no formal, Bogota, Colección: Educacion Hoy

BARREIRO, Julio, 1974, Educación popular y proceso de conscientización, Siglo XXI

En coll., 1970, l'Alphabétisation fonctionnelle, Paris, UNESCO

En coll., 1971, Pédagogie, éducation ou mise en condition, Paris, Maspéro

En coll., 1972, Guide pratique d'alphabétisation fonctionnelle, Paris, UNESCO

En coll., 1973, Alphabétisation, pédagogie et luttes, Paris, Maspéro

En coll., 1974 Consciencia y revolución, Buenos Aires, Tierra Nueva

En coll., 1975, (2e ed.), Conscientizar y organizar a la masas, Bogota, America Latina

En coll., 1975, Paolo Freire, conscientización y andragogia, Buenos Aires, Paidos

FREIRE, Paolo, 1967, Educação como prática da liberdade, Rio de Janeiro, Paz e terra

FREIRE, Paolo, 1974, Pédagogie des opprimés, Paris, Maspéro

FREIRE, Paolo, 1975, La desmytificación de la conscientización, Bogota, America Latina

FREIRE, Paolo, 1975, Acción cultural para la libertad, Buenos Aires, Tierra Nueva

FREIRE, Paolo, et Illich, Ivan, 1975, Dialogo, Buenos Aires, Búsqueda

FREIRE, Paolo, et Bondy, A. Salazar, 1975, Que es y como funciona la conscientización ? Lima, Causachun

FURTER, Pierre, 1965, Educación y reflexión, Buenos Aires, Tierra Nueva

FURTER, Pierre, 1972, Educación y vida, Montevideo, Tierra Nueva

ILLICH, Yvan, 1974, Para que sirve la escuela ? Buenos Aires, Búsqueda

LUNING H., et Illich, Y., 1974, La escuela y la represion de nuestros hijos, Madrid, Atenas

MEISTER, Albert, 1973, Alphabétisation et développement, Paris, Anthropos

PAULSTON, Rolland, et coll., 1972, Non-Formal Education, An Annoted International Bibliography, New York, Praeger

PONCE, Anibal, 1974 (3e ed.), Educación y lucha de clases, Colombia, La Pulga

ROGERS, Carl R., 1972, (3e ed.), Psicoterapia centrada en el cliente, Buenos Aires, Paidos

SRINIVASAN, Lyra, 1977, Perspectives on non formal adult learning, New York, World Education

LA METHODE D'ALPHABETISATION DES ADULTES: un processus de conscientisation[1].

Manuel Moura

(1) Extrait de La pensée de Paolo Freire sur l'éducation des adultes, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maître ès arts, Université de Montréal, février 1978, p. 60-69.

PRESENTATION

La pensée de Paolo Freire est omniprésente en alphabétisation. Elle a eu et continue d'avoir une forte influence sur l'éducation des adultes au Québec, comme le montre entre autres l'article de André Dugas "Une hypothèse forte en alphabétisation". Des personnes ou groupes s'en sont directement inspirés dans leurs interventions en alphabétisation, en particulier Roger Cartier et Michel Lapierre (Multi-Média) à Huntingdon en 1974-75. D'autres équipes s'en sont réclamées et y ont puisé des éléments de méthode (CSR Jean-Talon, Youville, Chambly).

Il est donc opportun d'inclure ici cet extrait de la thèse de Manuel Moura sur Paolo Freire. On aurait souhaité pouvoir lire les réflexions récentes de Roger Cartier (1) sur l'expérience d'alphabétisation qu'il mène actuellement à Bahia, Salvador, Brésil. Des difficultés de communication n'ont pas permis de recevoir à temps une cassette enregistrée d'où devait être tiré un article pour le séminaire Alpha 78.

Jean-Paul Hautecoeur

---

(1) Roger Cartier était l'un des animateurs de Multi-Média qui ont mené de 1973 à 1975 l'expérience d'alphabétisation-conscientisation à Huntingdon. Pour une analyse rétrospective de cette expérience, voir J.-P. Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Québec, Editeur officiel, 1978, 2e Partie, section I.

LA METHODE D'ALPHABETISATION DES ADULTES: un processus de CONSCIENTISATION

Fidèle à lui-même, rigoureusement cohérent dans sa conception de l'éducation, de la conscience, de l'homme et son avenir, Freire ne pouvait accepter, encore moins pratiquer une méthode d'alphabétisation quelconque, fût-elle universellement admise. Apprendre à lire et écrire ne saurait être, à ses yeux, un but se suffisant à lui-même. Savoir lire et écrire est important, certes, mais insuffisant. Il faut aussi, en même temps, aider l'élève à devenir SUJET, à atteindre l'ETRE PLUS.

A. Refus des méthodes purement mécaniques

Il ne saurait en être autrement. Freire a sa vision de l'homme et de l'éducation, il connaît bien son milieu, il sait à quel type d'auditoire il s'adresse, il sait aussi que la majorité sinon la totalité des hommes analphabètes ont plutôt une perception magique ou primaire de la réalité. Dès lors, se limiter à leur apprendre à lire et écrire sans plus, ce serait non seulement les laisser immergés dans le statu quo, mais encore contribuer positivement à leur domestication.

Pourquoi les méthodes appelées mécaniques sont-elles aliénantes ? Pour plusieurs raisons, à savoir: elles s'adressent presque exclusivement à la mémoire de l'élève, ne se soucient guère - il s'en faut de beaucoup - de l'aider à cultiver le sens critique et son pouvoir créateur, réduisent l'élève à un rôle passif:

> Très tôt, nous avions écarté toute idée d'alphabétisation purement mécanique, et imaginé l'alphabétisation du Brésilien comme une prise de conscience...

> (...) Nous voulions par ce travail essayer de réaliser, en même temps que l'alphabétisation, le passage de l'état primaire à l'état critique.
>
> (...) L'homme devait devenir, dans l'optique de cette alphabétisation, un sujet et non pas un simple patient uniquement capable d'accepter l'abîme qui séparait son expérience existentielle et le contenu de l'apprentissage qu'on lui proposait.
>
> (...) Nous imaginions une alphabétisation qui serait en soi un acte créateur, susceptible d'entraîner d'autres actes créateurs, une alphabétisation par laquelle l'homme, cessant d'être passif comme un objet, pourrait développer en lui l'impatience, la vivacité, caractéristiques des situations de recherche, d'invention et de revendication (1).

L'important pour Paolo Freire n'est pas d'alphabétiser d'une façon purement matérielle, les analphabètes - une alphabétisation matérielle, mécanique non seulement laisserait l'homme prisonnier de toutes ses aliénations mais les renforcerait encore. L'important est d'arriver à aider l'élève à développer le sens critique, de sorte qu'il puisse être l'artisan de sa propre alphabétisation, le sujet de ses propres apprentissages. C'est pourquoi il a cherché une méthode "qui serait aussi l'instrument de l'élève et non pas seulement de l'éducateur, et qui identifierait, comme l'a judicieusement noté un jeune sociologue brésilien, le contenu de l'apprentissage avec le processus même de l'apprentissage" (2).

Les méthodes mécaniques réduisent le savoir, à toutes fins pratiques, à une accumulation d'informations dans la conscience de l'homme, et le dispensent de participer de façon active et créatrice au processus de la connaissance. De plus, le vocabulaire qui est enseigné aux analphabètes par ces méthodes, provenant, règle générale, de l'univers culturel de l'éducateur - un univers étranger à celui des

---

(1) Paolo Freire, L'éducation: pratique de la liberté, 108.

(2) Ibid., 116.

élèves -, n'a guère à voir avec leur vie de tous les jours. Tout cela ne peut que contribuer à la domestication de l'élève. Or pour Paolo Freire, une véritable alphabétisation exige et appelle une tout autre démarche que celle des méthodes mécaniques:

> L'alphabétisation suppose non pas une accumulation, dans la mémoire, de phrases, de mots et de syllabes, détachés de la vie, choses mortes ou demi-mortes, mais une attitude de création et de recréation. Elle suppose une autoformation susceptible d'entraîner l'homme à intervenir sur son environnement. Aussi le rôle de l'éducateur est-il avant tout de dialoguer avec l'analphabète, sur des cas concrets, en lui proposant simplement les instruments avec lesquels il s'alphabétise. L'alphabétisation ne peut être administrée d'en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l'intérieur vers l'extérieur, par l'effort de l'analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l'éducateur (1).

Dans les méthodes mécaniques, le rôle principal est joué par l'éducateur; dans la méthode que propose Freire, le rôle essentiel revient à l'élève lui-même qui doit "créer et recréer", à partir d'un dialogue vivant avec l'éducateur. L'efficacité de celui-ci dans le processus sera d'autant plus grande qu'il sera capable de dialogue et d'effacement, capable de ne pas être encombrant, de ne pas se substituer à l'élève dans le processus d'apprentissage. Car, en définitive, ce n'est pas lui qui alphabétise, mais l'élève qui "s'alphabétise" lui-même, avec son aide sans doute. Le véritable agent de l'alphabétisation ne peut être autre que l'élève lui-même, par son propre effort, "avec la simple collaboration de l'éducateur". Dès lors, impossible d'administrer l'alphabétisation d'en haut ou d'en faire une règle à imposer de l'extérieur. L'élève devient ainsi et, seulement à ces conditions, le véritable SUJET de ses connaissances, il devient le principal agent actif de sa propre éducation, il devient SUJET.

---

(1) Paolo Freire, L'éducation: pratique de la liberté, 116.

Une telle conception de l'alphabétisation, du rôle actif et principal que doit jouer l'élève, du rôle d'aide et de collaboration que doit jouer l'éducateur, amène Freire à être très critique et méfiant envers les abécédaires (1) existants "car ils organisent et distribuent les signes graphiques, et ils réduisent l'analphabète à n'être qu'un OBJET au lieu d'être le SUJET de sa propre alphabétisation" (2).

Les méthodes mécaniques sont donc à rejeter, car elles transforment l'élève en un OBJET passif et l'empêchent de devenir créateur, sujet de sa propre éducation. Elles cherchent plus à enseigner qu'à aider à apprendre, elles visent plus à alphabétiser qu'à collaborer avec l'analphabète pour qu'il s'alphabétise lui-même. Ce faisant, elles le domestiquent, même si elles le font involontairement.

Seule une méthode qui s'adresse à la conscience critique de l'élève pour qu'il la comprenne et la maîtrise de l'intérieur pourra être un instrument valable d'une alphabétisation humanisante. Cette méthode a été élaborée et mise au point par Paolo Freire. Ses résultats, surprenants, sont bien connus...

B. Mise au point d'une méthode faisant appel à la conscience critique de l'élève

Voici les différentes étapes de l'élaboration de la méthode qui est aussi un instrument de l'élève et non seulement de l'éducateur:

---

(1) "En vérité, les abécédaires, même quand on cherche à l'éviter, finissent par donner à l'analphabète des mots et des phrases qui devraient normalement résulter de son effort créateur. L'essentiel pour l'alphabétisation dans une langue syllabique comme la nôtre, est de faire découvrir à l'homme, de façon critique, le mécanisme de la formation des mots, pour qu'il se livre lui-même au jeu créateur des combinaisons. Non que nous soyons hostiles aux textes de lecture, qui par ailleurs sont indispensables pour le développement du canal visuel-graphique, mais ils doivent être surtout élaborés par les PARTICIPANTS eux-mêmes. Ajoutons que notre expérience s'appuie sur l'apprentissage de l'information par de multiples canaux de communication": Paolo Freire, L'éducation: pratique de la liberté, 117, en note.

(2) Ibid.

1. Dans une première phase, on fait l'inventaire de l'univers verbal des groupes de travail.

   Cet inventaire est dressé à partir d'entretiens spontanés avec les habitants de la zone à alphabétiser au cours desquels sont relevés non seulement les paroles les plus chargées de sens existentiel, et donc de contenu émotif, mais également les expressions populaires typiques, les vocables spécifiques du peuple, liés à l'expérience des participants du groupe, et en particulier à leur expérience professionnelle.

   (...) Les mots clefs devaient être puisés dans cet inventaire, et non dans une sélection que nous aurions opérée nous-mêmes, même avec la plus grande rigueur technique, dans l'isolement de notre bureau.

2. La seconde phase consiste dans le choix des mots clefs à partir de l'ensemble des mots recueillis au cours de l'enquête. Cette sélection doit être faite selon les critères suivants:

   a) la richesse des sons ou phonèmes;

   b) les difficultés phonétiques (il fallait choisir les mots en tenant compte des difficultés phonétiques de la langue, et en les rangeant par ordre de difficulté croissante);

   c) le contenu pragmatique du mot, en retenant les mots qui ont une résonance orientée vers les domaines social, culturel, politique, etc.

3. La troisième phase est constituée par l'élaboration de tableaux de situations liées à la vie des membres du groupe de travail.

> Ces cas jouent le rôle de défis proposés aux groupes. Ce sont des cas-problèmes, codés, renfermant des éléments qui seront déchiffrés par les groupes, avec la collaboration de l'animateur. Le débat qui s'établira à leur sujet (...) amènera les groupes à se conscientiser, et, de façon concomitante, à s'alphabétiser.

4. La quatrième phase consiste dans la préparation de fiches qui aideront les animateurs de débats dans leur tâche. Ces fiches doivent être de simples aide-mémoire pour les animateurs, mais elles ne doivent surtout pas constituer une règle rigide à observer ni un guide à suivre.

5. La cinquième phase voit la confection de fiches comportant la répartition des familles de phonèmes correspondant aux mots clefs.

   (...) Lorsque le matériel a été confectionné sous forme de diapositives, de films fixes ou de fiches, que les équipes d'animateurs et de contrôleurs sont prêtes, entraînées elles-mêmes aux débats sur les cas, et munies de leurs fiches auxiliaires, le travail peut commencer (1).

Si nous avons cité ce long texte de Freire, c'est qu'il forme un tout, extrêmement difficile à diviser sans risque de le rendre inintelligible, tout au moins de lui garder sa cohérence interne. L'auteur y décrit sa démarche méthodologique en vue de l'alphabétisation des adultes. On y relève sans doute la parfaite cohérence pratique de Paolo Freire avec ses propres conceptions théoriques sur l'éducation.

Tout au long de l'élaboration de la méthode, on décèle un seul et même mouvement: partir du vécu de l'élève pour revenir toujours à lui, en fonction duquel la méthode est conçue.

---

(1) Paolo Freire, L'éducation: pratique de la liberté, 117-121.

Freire se refuse à une alphabétisation abstraite, c'est-à-dire détachée de la vie, alors il part de l'univers verbal des élèves, expression vivante de leur vécu quotidien; il ne veut pas enseigner l'analphabète à partir d'en haut, aussi propose-t-il aux élèves les instruments avec lesquels ils peuvent s'alphabétiser eux-mêmes; il sait que l'analphabétisme est le symptôme d'une condition sociale et humaine bien plus aliénante qu'il ne paraît à première vue, aussi cherche-t-il à éveiller la conscience critique de l'élève de sorte que l'alphabétisation soit pour lui, en même temps, un facteur qui l'entraîne à intervenir sur son environnement concret. En discutant les situations concrètes, codées, à partir desquelles ils s'alphabétiseront, les élèves apprendront simultanément à les regarder d'un oeil critique. C'est alors qu'ils se sentiront sollicités, défiés à agir sur ces mêmes situations pour les transformer.

L'objectif premier visé par la méthode d'alphabétisation de Freire est donc l'acquisition d'une conscience critique, d'un esprit doublement critique, pourrait-on dire. En effet, une telle méthode permet à l'élève de devenir critique non seulement face aux situations vécues, face à son environnement concret, aux problèmes régionaux et nationaux, mais aussi de découvrir de façon critique

> le mécanisme de formation des mots dans une langue syllabique comme la portugaise (1), où les mots se créent par des combinaisons de phonèmes.
>
> Lorsqu'il assimile ce mécanisme de façon critique, et non pas seulement par le recours à la mémoire - ce qui ne serait pas une véritable assimilation - l'élève commence de lui-même à élaborer son système de signes graphiques. Il se met alors, avec la plus grande facilité, à composer des mots, en combinant les phonèmes qu'on lui a présentés dès le premier jour dans l'analyse d'un mot de trois syllabes (2).

Faisant appel à la conscience critique de l'élève et à son pouvoir créateur, et pour débattre les problèmes et pour saisir

---

(1) La langue espagnole se prête au même type de méthode, puisqu'elles est aussi une langue syllabique.

(2) Paolo Freire, L'éducation: pratique de la liberté, 122.

le mécanisme de formation des mots, Freire rend ainsi possible à l'élève et de manière très efficace d'être l'artisan de sa propre alphabétisation.

Bien que l'alphabétisation ne soit pas pour lui un but en soi, isolé d'un ensemble plus complexe - son but ultime est l'humanisation intégrale de l'homme, la réalisation historique de sa vocation ontologique d'ETRE PLUS -, elle n'est pas non plus un pis-aller, "un accessoire et même un accessoire presque embarrassant", comme le prétend un de ses commentateurs, Gérald Fortin (1), qui va jusqu'à affirmer que "c'est par opportunisme que Freire a axé son action sur l'alphabétisation" (2).

Il nous semble injuste de taxer Paolo Freire d'opportunisme. S'il vise à atteindre une alphabétisation par la conscientisation c'est que, pour lui, le chemin de l'humanisation plénière de l'homme analphabète, un homme comme tout opprimé, le chemin de sa libération passe NECESSAIREMENT par là. Pas accessoirement, mais nécessairement.

"Passionné par le problème de la démocratisation de la culture" (3), il est conscient que la communication par le signe graphique n'est pas un luxe dans nos sociétés modernes, mais une nécessité fondamentale. Ce qu'il refuse, c'est que l'alphabétisation ne soit accessible qu'à une élite ou qu'on la réduise à une simple transmission de mots, de syllabes, de phrases, détachés de la vie. Ce qu'il n'accepte pas, c'est de limiter l'alphabétisation à un apprentissage neutre - il n'y a point d'éducation neutre, selon lui -, qui serait étranger aux situations concrètes et à la vie de tous les jours de l'élève. En d'autres mots, ce que Freire refuse, fondamentalement, est de séparer, artificiellement, ce qui chez l'homme se trouve uni: son besoin de communiquer par le signe graphique (lire et écrire) et son besoin d'acquérir une conscience critique qui le guide et l'entraîne à transformer le monde qui est le sien. La merveille, chez Paolo Freire, c'est qu'il arrive à respecter cette unité profonde, sans sacrifier l'un à l'autre et sans confondre non plus l'un avec l'autre.

---

(1) Gérald Fortin, Paolo Freire: conscientisation à quoi, texte inédit, dans Dossier Paolo Freire, SUCO, avril 1974, 4.

(2) Ibid., 3.

(3) Paolo Freire, L'éducation: pratique de la liberté, 105.

Si l'essentiel est pour lui, sans doute, la CONSCIENTISATION, il est tout aussi conscient, par ailleurs, que cet essentiel se trouve lié intimement, dans le cas concret de l'homme analphabète, à un autre élément qui lui est l'ordre non pas du pis-aller ou de l'opportunisme, mais du NECESSAIRE.

Voilà pourquoi, nous semble-t-il, Freire a mis au point une méthode qui permît à l'adulte de s'alphabétiser et de se conscientiser simultanément, c'est-à-dire de s'alphabétiser par la conscientisation: pour respecter l'unité profonde de l'homme, pour ne pas séparer le savoir de la vie, la connaissance de l'action, afin que toutes deux puissent contribuer, de façon efficace, à l'avènement de l'ETRE PLUS de chaque homme.

L'indéfinissable respect de Freire envers tout homme, mais en particulier à l'égard de l'opprimé, l'empêche de le traiter en mineur, en "minus habens" et l'entraîne à le traiter en véritable adulte. En faisant appel à sa conscience critique, en suscitant ses potentialités créatrices, il met tout simplement en pratique ce qu'il annonce en théorie, à savoir: l'homme doit être le SUJET de ses propres apprentissages, l'acquisition de son savoir doit être faite à travers un processus de création et recréation dont il est l'agent, et non pas par mode de transmission. Cette capacité de créer et recréer, en dehors de laquelle il n'y a pas de véritable connaissance, est inscrite dans toute conscience humaine, quelle que soit sa condition sociale actuelle. Il suffit d'être homme ou femme pour posséder ce pouvoir de création et recréation. Aussi Freire n'hésite-t-il pas à y faire appel et à le mettre en oeuvre dans l'exécution pratique de sa méthode. Et il ne peut s'empêcher de constater - grâce aux résultats obtenus - la fécondité de sa théorie. Le comportement pratique des hommes analphabètes lui donne raison.

Paolo Freire estime que l'important, dans toute forme d'éducation, donc aussi dans une méthode d'alphabétisation, est de susciter, directement, l'esprit critique et le pouvoir créateur de l'élève. En agissant ainsi, en permettant à l'homme de découvrir, de façon critique, le mécanisme de formation des mots, il constate alors que "l'élève commence de lui-même à élaborer son système de signes graphiques. Il se met alors, avec la plus grande facilité, à composer des mots, en combinant des phonèmes qu'on lui a présentés dès le premier jour..." (1).

---

(1) Paolo Freire, L'éducation: pratique de la liberté, 122.

Et voilà manifesté le pouvoir créateur de l'élève, sa capacité de créer et recréer. En élaborant lui-même son système de signes graphiques, en composant des mots, l'élève n'invente pas nécessairement de nouveaux mots (il n'apprend qu'à lire et écrire des mots qu'il utilise déjà dans le langage parlé), mais il crée, pour son compte, de lui et pour lui, ce qui existe déjà. Au lieu de les recevoir de l'extérieur, de les recevoir de façon passive, de se limiter à les mémoriser et répéter, il les réinvente en quelque sorte, il les recrée, il se les approprie. C'est ainsi qu'il devient SUJET de son propre savoir, l'agent actif véritable de ses propres connaissances. Il grandit alors dans son HUMANITE.

La méthode d'alphabétisation de Freire dépasse ainsi de loin la simple technique d'écriture et de lecture, elle est bien plus qu'une simple maîtrise mécanique des mots. Elle est un processus, un processus de conscientisation, une dynamique de création; elle est aussi, certes, une maîtrise psychologique et mécanique des techniques d'écriture et lecture, mais cette fois au niveau de la conscience, puisqu'elle consiste essentiellement à comprendre ce qu'on lit, et écrire ce que l'on comprend, comme le dit l'Auteur (1). Alphabétisation et conscientisation vont ainsi toujours de pair, elles s'appellent l'une l'autre, de même que la pensée appelle le mot...

Il serait sans doute intéressant de développer davantage sur la méthode d'alphabétisation conçue par Freire: le contenu des programmes et son exécution pratique, la motivation qu'elle engendre chez les élèves, la codification et décodification, les mots générateurs (2), les thèmes générateurs (3), etc. Mais cela mènerait trop loin. Aussi nous voyons-nous obligé à passer outre, puisque le propos de cette recherche est de rendre l'essentiel de la pensée de Paolo Freire sur l'Education des Adultes. Qu'il nous soit permis cependant de conseiller la lecture et l'étude à tous ceux qui s'intéresseraient à en savoir davantage (4).

---

(1) Paolo Freire, L'éducation: pratique de la liberté, 116.

(2) Les mots générateurs, ou mots clefs, sont ceux qui, décomposés en syllabes, permettent, par les diverses combinaisons de ces éléments, la création d'autres mots; cf. Ibid., 117.

(3) Exemples de thèmes générateurs: la libération, le développement. Voir: Paolo Freire, Pedagogia do Oprimido, 109-170.

(4) Voir: Paolo Freire, L'éducation: pratique de la liberté, 105-154.

L'ALPHABETISATION,
CHARITE OU DROIT POLITIQUE ?
(traduit de l'anglais)

Le groupe de travail sur
l'alphabétisation
St. Christopher House, Toronto.

PRESENTATION

Le groupe de travail sur l'alphabétisation, de la Maison St. Christopher à Toronto, avait été remarqué par plusieurs participants québécois à la Conférence canadienne sur l'alphabétisation (Collège Algonquin, Ottawa, nov. 1977). Son atelier sur l'analyse de contenu de manuels anglophones d'alphabétisation avait soulevé maintes discussions et controverses politiques de fond. Il fut un "temps fort" au cours de ces trois jours de conférence.

Mais la valeur de l'équipe de Toronto ne se mesure pas seulement à sa qualité "spectaculaire". On en jugera par les deux textes qui sont présentés ici (malgré la médiocrité de leur traduction). Qui a rencontré ce groupe d'alphabétisation de la Maison St. Christopher sur son chantier de travail aura été impressionné par sa rigueur, son ethique professionnelle (déprofessionnalisante), la modestie de ses moyens et de sa façade, la convivialité de sa vie communautaire. Là, l'idéologie est organique au sens où Gramsci l'entendait, elle est à l'épreuve de la vie quotidienne, et des travailleurs permanents ou temporaires, et des communautés ou groupes avec qui ils travaillent. La pédagogie de P. Freire y a été assimilée, éprouvée, intégrée et non pas empruntée comme un travestissement exotique ou une idéologie paravent.

Les membres de l'équipe de Toronto avaient aussi les yeux tournés vers le Québec. Pour leurs analyses comparées des manuels d'alphabétisation, ils sont venus chercher le matériel québécois. Ils l'ont analysé. Ils ont cherché à en saisir le texte, mais aussi le contexte. De telles études n'ont pas encore été faites en profondeur ici même.

...Présentation qui a pris le ton d'un éloge funéraire, à l'imparfait, tendant au parfait ! Pour dire enfin que le groupe de la Maison St. Christopher est fort bienvenu au Séminaire sur l'alphabétisation au Québec et que la réalité aura vite fait de démystifier ma propre mystification, s'il en est une !

Jean-Paul Hautecoeur

I - DEVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE ET EDUCATION: UNE EXPERIENCE EN ALPHABETISATION

Des antécédents intéressants

Depuis 65 ans, la Maison St. Christopher s'est vouée à la population du "West-End" de Toronto, et tout spécialement aux groupes les plus démunis: les immigrants, les migrants et les Canadiens à faibles revenus. Chacun de ces groupes a pu trouver aide et support dans les différentes activités animées par le personnel de la Maison. En 1974, un programme, commencé comme projet pilote, a petit à petit donné une nouvelle approche et une nouvelle perspective au travail de la Maison dans la communauté. Ce projet, appelé PISEM, a été mis sur pied dans le but de promouvoir le développement communautaire au sein de la communauté portugaise et en particulier chez les femmes de ménage de nuit dans les grands édifices du centre-ville.

Traditionnellement, cette population avait accès à des services communautaires qui dispensaient de l'information, un service d'aide, et qui pouvaient même résoudre des problèmes personnels.

La communauté

PISEM, qui en 1977 deviendra le "Service aux adultes", s'adressait au groupe des travailleurs marginaux qui, pour la plupart, travaillent dans les services d'entretien des édifices, des hôtels et des restaurants, ou alors, dans le secteur de la production, pour de petites compagnies à haute densité de main-d'oeuvre. Tous ces emplois sont mal payés, non syndiqués et offrent de mauvaises conditions de travail et peu de sécurité d'emploi. Ces travailleurs viennent de milieux traditionalistes, beaucoup de milieux ruraux. Les rôles des deux sexes sont très traditionnels. Les femmes ne se voient que ménagères, travaillant pour aider leur mari. Ils sont venus au Canada, pour la plupart, attirés par les chances qu'un pays développé leur offrait - travail, salaires, éducation pour les enfants. Leur scolarité est faible. Au Canada, ils font face à des problèmes de culture et de langage. Cela les place dans une situation où ils ont peu de ressources, où ils sont dépendants des services que différentes agences peuvent leur offrir, où ils doivent compter sur la charité de leurs amis ou parents.

Le projet PISEM ne s'est pas adressé aux autres groupes d'immigrants présents dans le quartier pas plus qu'à la communauté des travailleurs canadiens à faibles revenus présente dans la région. L'existence de cette dernière communauté a peu à peu attiré l'attention du personnel de PISEM, confrontée qu'elle était aux mêmes problèmes et à la même réalité sociale que ceux des communautés d'immigrants, et ce de plusieurs façons.

Une situation de cécité et de surdité

Si nous avions à décrire par une métaphore le quotidien de ces ressortissants, nous dirions qu'ils sont dans une situation de cécité et de surdité. Les immigrants, incapables de parler et de comprendre le langage utilisé autour d'eux, n'arrivent pas à saisir les facteurs qui vont influencer leur vie de tous les jours: conditions de travail, salaires, sécurité d'emploi, inflation, contrôle des salaires, déductions d'impôts, assurance chômage ou les systèmes dans lesquels ils sont empêtrés: l'éducation, la santé, les corps professionnels, la politique, les systèmes économiques, etc. Ils ne connaissent pas leurs droits, et bien peu ont une idée de ce qui régit leur immédiate réalité économique, politique et sociale.

D'après notre expérience, nous nous sommes rendu compte que ce n'était pas surtout le problème de la langue qui faisait que ces gens comprenaient mal les rapports de force autour d'eux. L'idée nous est venue que la combinaison du problème de la langue et le fait d'être transplantés dans une société qui leur est étrangère nous mettait somme toute en face d'un problème d'analphabétisme. Un ensemble de caractéristiques émergèrent:

- incapacité de distinguer un code d'un autre (le langage étant le code le plus courant, quand on songe qu'à la base, ses composantes sont les lettres);
- confusion d'information, inhabilité à en peser l'importance relative;
- inhabilité à formuler les questions concernant le pourquoi de chaque chose;
- confusion entre le subjectif et l'objectif;
- tendance à attendre des problèmes qu'ils se résolvent magiquement (c'est-à-dire que l'individu ne peut prendre

part à leur résolution. Par exemple, un client considérera que son renvoi ou sa mise à pied n'est qu'une malchance);

- les pensions ou les chèques de chômage sont perçus comme des cadeaux. L'appartenance à un syndicat est vue comme une occasion de travailler moins fort.

Instruction et développement communautaire

Ces caractéristiques ne sont pas exclusives à la population immigrante. On a déjà dit que 37% des Canadiens de naissance sont fonctionnellement illettrés. Il s'agit de gens âgés de quinze (15) ans et plus, ayant moins d'une 9e année et qui sont techniquement incapables de lire un livre ou les journaux. L'immigrant qui ne parle pas anglais en Ontario, comme le Canadien de naissance qui est fonctionnellement illettré, peuvent très bien être capables de lire et d'écrire jusqu'à un certain point. L'individu, néanmoins, reste sous la direction des autres qui ont les idées, font les suggestions et modèlent l'événement. L'illettré ne peut répondre qu'aux points qui dérangent directement sa situation à la maison ou au travail, mais il a peu de patience pour les études, l'analyse ou les projets à longue échéance. Traditionnellement, le développement communautaire a regroupé les gens autour de problèmes bien spécifiques. Même si, dans certains cas, il y a eu un intérêt commun identifiable dans un groupe, et un résultat à long terme, comme pour des locataires d'une même société de logement, l'expérience nous a enseigné qu'une fois le résultat obtenu, les individus se dispersent. Notre problème dans le développement communautaire a été de savoir comment faire durer ou étendre les "dividendes" de toute entreprise au-delà de l'immédiate résolution de ce qui a pu amener les gens à se grouper en premier lieu. Nous avons à découvrir les points de ralliement: intérêts communs, besoins communs, actions communes.

Ce n'est pas tout de "sentir" les besoins communs, la collectivité doit leur faire face pour les résoudre ou les satisfaire. Quand la communauté se rend compte que ses besoins et ses espoirs pour une vie meilleure sont ceux de chacun des autres, que tous ont les mêmes problèmes, alors ceux-ci leur apparaissent non [illegible] comme un insuccès personnel, mais comme une faille dans la société [illegible] développement communautaire devient le moyen pour ses participants de prendre conscience des dimensions réelles de leurs besoins et problèmes, de découvrir l'universalité de ceux-ci, d'analyser la réalité sociale qui amène ces problèmes et de décider de l'action commune à entreprendre pour les résoudre.

Dès lors, il nous est apparu évident que l'outil de développement communautaire serait l'éducation. Quand nous avons commencé à nous pencher sur les divers programmes d'éducation pour adultes, en particulier les programmes concernant l'alphabétisation, l'anglais langue seconde et les programmes de perfectionnement, nous avons remarqué le problème que constituait le contenu des textes utilisés: tous montraient une réalité très différente de celle que l'élève pouvait vivre. En fait, il n'y avait aucun lien entre le monde merveilleux et heureux décrit dans les livres (quand les histoires n'étaient pas carrément infantiles) et celui des élèves - rempli de problèmes, de besoins, de souffrance.

Les textes utilisés ne faisaient pas que montrer un monde différent, ils cachaient la réalité et donnaient de la société et du rôle de l'élève (un travailleur adulte) une image telle qu'elle endormait sa conscience, gardant l'adulte inactif et aliéné par rapport aux décisions qui pourraient changer sa vie réelle. De plus, les méthodes utilisées maintenaient une relation maître-élève qui faisait de l'étudiant un récepteur passif et du professeur un émetteur actif. Les textes reproduisaient la même société à laquelle la communauté avait à faire face et qu'elle essayait de surmonter. Donc, dans notre travail de développement communautaire, nous avons eu à refaire cet instrument vital, de façon que la communauté puisse vraiment avoir la chance d'apprendre et de grandir dans ses aptitudes à maîtriser son mode de vie comme dans celles à parler, à écrire et à lire une langue.

Le groupe de travail sur l'alphabétisation

D'autres organismes ont travaillé avec nous pour élaborer cet outil. Le Groupe de travail sur l'alphabétisation, formé d'un certain nombre d'organismes éducatifs, est devenu un endroit bien connu de ceux qui travaillent au développement communautaire. Ils y partagent leurs expériences et leurs efforts. De petits comités sont voués à l'exploration, à la recherche et à la production de nouveaux matériaux, équipements audio-visuels, formation de professeurs et nouvelles approches pédagogiques. Le groupe de travail sur l'alphabétisation intervient auprès des personnes qui sont engagées dans la communauté immigrante très défavorisée, dans un travail éducatif de développement communautaire à long terme plutôt que dans des opérations réduites à court terme.

Quelques façons de travailler:

La population que nous servons peut être appelée illettrée parce qu'elle partage les caractéristiques données plus haut. Nous avons essayé de répondre à ses besoins, dans la mesure où nous y avons été invités, de plusieurs façons:

- Organisation de projets - Nous avons eu beaucoup de succès, par exemple, en organisant des Portugaises autour de certains projets précis. Toutefois, il a été difficile de maintenir et de renouveler des relations pour une action à long terme. Il était évident que dans le processus de réalisation d'un projet précis (comme demander à leur syndicat de leur négocier un nouveau contrat, ou protester contre le congédiement d'un employé), une socialisation suffisante avait eu lieu pour que ces femmes comprennent que leurs problèmes ne sont pas individuels et qu'elles partagent les mêmes mauvaises conditions de travail et les bas salaires de beaucoup d'autres travailleurs.

- Anglais, langue seconde - Nous avons dispensé des cours dans les endroits traditionnels (salles de classe) aussi bien que sur les lieux de travail ou à la maison. L'anglais est perçu comme un moyen d'aller de l'avant. Les élèves, en particulier les immigrantes, nous ont montré de l'impatience quand nous passions trop de temps à discuter de leurs problèmes. Les élèves tendent à tenir le système canadien pour un fait acquis. Ils sont réticents à voir les classes d'anglais et d'orientation comme un moyen de comprendre ce qui se passe de façon à amener des changements positifs. Les classes sur les lieux de travail ont eu plus de succès à combiner l'apprentissage linguistique et les échanges sur les problèmes, parce que les élèves y partagent tous les mêmes huit (8) heures de travail. Ils sont stimulés d'apprendre davantage sur ce qu'ils font et comment les choses pourraient devenir meilleures.

- Ateliers - Depuis des années, nous en avons tenu un bon nombre dans plusieurs langues, souvent en collaboration avec d'autres organisations. Le but

a généralemen été de recueillir de l'information et de voir si le groupe réuni pouvait fonctionner et s'engager dans une action commune.
Les gens ont toujours été intéressés par l'information - et même bouleversés par elle. Mais, toutefois, il a été difficile de les amener à se grouper. L'information elle-même n'est pas suffisante à les faire revenir. Tout de même, quelques-uns reviennent pour des questions ou des problèmes personnels, montrant par là qu'un changement est survenu dans leur façon d'aborder leur avenir. Ils se sentent capables d'agir sur ce qui leur arrive. Notre tâche est d'amener cette forme d'action individuelle à une action sociale.

De l'alphabétisation au développement: créer des emplois enrichissants

Le travail de notre personnel, donc, est passé en trois (3) ans de l'organisation de projets à l'éducation, du travail avec des Portugaises au travail avec tous les gens à faibles revenus en général. Nous avons appris que deux (2) éléments étaient nécessaires au développement: l'endurance et le sentiment que l'effort paye. De plus, nous avons appris que le travail pour le développement communautaire doit naître de plusieurs niveaux - de ceux qui servent la communauté tout autant que de la communauté visée elle-même. Et qui plus est, nous, qui prétendons "mener" le travail de développement et d'alphabétisation, devons appliquer parmi nous les principes que nous essayons d'inculquer à d'autres - partage des responsabilités, action collective, analyse de la situation à laquelle nous sommes confrontés, compréhension claire des problèmes auxquels nous faisons face. Nous aussi avons eu à apprendre à mieux lire !

L'alphabétisation nous apporte donc, à nous le personnel, un véhicule pour regarder en arrière notre situation d'apprenti - ainsi nous croyons pouvoir agir et planifier intelligemment plutôt que de ne pas réagir comme il le faudrait à des dilemmes. L'alphabétisation, les classes d'anglais langue seconde et les ateliers de rencontre entre adultes nous ont fourni des postes d'apprentissage pour travailler ensemble à bien comprendre les systèmes qui nous régissent et nous maintiennent sans ressource.

Qu'il s'agisse de choses aussi simples que de faire une fête pour un anniversaire ou aussi compliquées que d'analyser une convention collective, dans chacun de nos emplois pratiques, nous apprenons avec les participants de la communauté à évaluer l'information reçue de chacun des autres, à échanger les idées, à établir des priorités et à faire les premiers pas vers une action commune. Comme les participants à ces groupes apprennent de l'information qu'ils apportent eux-mêmes, qu'ils partagent cette information et qu'ils commencent à remettre en question leurs vieilles hypothèses ou croyances, leurs attentes et désirs changent. Ils commencent à s'attendre à ce qu'on les écoute, à pouvoir participer, à prendre part aux discussions et aux décisions. Ces attitudes nouvelles, qui nous apparaissent produites par l'alphabétisation, deviennent évidentes chaque fois qu'une question doit être réglée - qu'il s'agisse de décider du moment d'une fête ou de la mise sur pied d'une coopérative, de protester contre la construction d'une tour dans une zone résidentielle ou encore de demander à la Ville un nouveau centre communautaire.

II - L'ALPHABETISATION, CHARITE OU DROIT POLITIQUE ?

> "L'alphabétisation, comme l'instruction en général, est un geste politique. Elle n'est pas neutre, car le fait de révéler la réalité sociale de façon à la transformer, ou de la cacher de façon à la préserver, est un acte politique."
>
> Déclaration de Persépolis

Le Symposium international pour l'alphabétisation, tenu en septembre 1975 à Persépolis, a proclamé l'énoncé fait plus haut. Il ajouta qu'il considérait l'alphabétisation non seulement comme le processus d'apprendre à lire, à écrire et à compter mais aussi comme une contribution à la libération de l'homme et à son plein épanouissement. "L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. C'est un droit humain fondamental". (Déclaration de Persépolis).

Geste politique, droit humain, contribution à la libération et à l'épanouissement du peuple: toutes ces connotations de l'alphabétisation ont rapport à l'environnement social et économique dans lequel le peuple façonne sa propre histoire. C'est un contexte social, politique et économique qui devient chaque jour de plus en plus complexe et inextricable. Un contexte de conflit et d'oppression, où il nous faut plus que savoir lire pour faire face à la réalité de façon à réaliser notre vie comme êtres humains capables de maîtriser notre propre histoire sans être des pions passifs et opprimés d'un système économique et politique qui nous condamne à la pauvreté et à l'exploitation.

Dans un tel contexte, l'habileté dans la lecture, l'écriture et les mathématiques de base est juste l'habileté nécessaire pour fonctionner comme manoeuvres, matériau anonyme à exploiter: politiquement, économiquement et socialement. Si notre but dans l'alphabétisation est de contribuer à "la libération de l'homme et à son plein épanouissement", nous pouvons voir que l'apprentissage des seules habiletés à lire et à écrire est insuffisant et dangereux. Si nous sommes vraiment commis à la libération de l'homme, nous devons élaborer des façons de rendre l'illettré conscient des problèmes de la société où il vit aussi bien que des moyens de les résoudre en jouant un rôle réel et actif dans leur solution.

Deux points importants

1. Puisque l'alphabétisation est considérée comme un acte politique et un droit humain, il n'est plus possible de ne la considérer que comme un problème de méthodes et de techniques (comment on enseigne), elle devient le problème de ce que nous enseignons (le problème du contenu).

2. L'alphabétisation, comme tout autre moyen d'éducation dans notre société, est devenue une autre façon de répandre l'information dans la société et, dès lors, est susceptible d'être utilisée politiquement et économiquement par des groupes au pouvoir.

Le premier point s'intéresse au problème du contenu. Le Symposium international de Persépolis déclare:

> "Il est vrai que toutes les structures sociales élaborent le type d'instruction qui peut les maintenir et les reproduire, et que les objectifs de l'instruction sont subordonnés aux objectifs des groupes dominants".

Quand nous parlons du contenu, nous avons affaire à une vision de la société, aux problèmes qu'on y trouve, aux besoins des personnes à qui nous enseignons, et à la façon de décrire ceux-ci aux élèves de nos classes. Le matériel didactique que nous utilisons, les livres par leurs histoires, leurs phrases, les illustrations de caractères, semblent n'avoir aucun contenu politique ou social. Cela présume une position morale reliée au rôle de l'éducation dans la société et comme une sorte de preuve de la moralité de l'auteur. Nous ne disons pas que l'auteur ou l'éditeur agissent de mauvaise foi ou qu'ils sont cyniques quand ils affirment qu'il n'y a pas et qu'il ne devrait même pas y avoir de parti pris ou de contenu politique dans leur matériel éducatif. Mais nous croyons fermement que tout produit intellectuel (et le matériel didactique en est un) reflète la société où il a été produit, avec une idée derrière la tête, conscients ou non. L'auteur prend une position, à un point de vue.

En donnant de l'information sur la réalité au lecteur innocent, l'auteur fait du prosélytisme pour ou contre l'actuel système social, politique et économique en cachant ou en révélant les conflits réels qui existent à l'intérieur de chacun de ces systèmes. Il est très difficile ou impossible d'être objectifs quand nous faisons tous partie de ces systèmes politiques et y avons nos intérêts. Même si nous utilisons des fantaisies - contes sur les animaux, fables, légendes, science-fiction - nous reflétons encore notre réalité et transférons notre prosélytisme d'une façon métaphorique. Dès lors, l'instruction (il n'y a pas d'instruction sans contenu) peut servir, soit à maintenir la façon dont notre société fonctionne en cachant (en masquant) la réalité, soit en favorisant le développement d'une conscience critique.

L'alphabétisation: un droit politique

Pour en finir avec ce premier point et pour en arriver au second, disons que puisque l'alphabétisation a été perçue comme un droit humain et comme un geste politique, on doit aussi bien la regarder comme un droit politique: le droit d'être informé et instruit convenablement par la société pour développer des compétences qui nous permettent une approche critique et active à la réalité, assurant une participation consciente et égalitaire dans les prises de décision sociales qui conditionnent nos vies.

Le second point que nous voulons faire valoir ici découle du premier. Parce que nous considérons l'alphabétisation comme un geste politique, un droit humain et en conséquence un droit politique, l'analphabétisme ne peut plus être considéré comme une faillite personnelle, mais

comme une faillite sociale. Plutôt qu'un problème personnel de manque d'ambition, c'est tout le système social qui a manqué, et non pas l'individu parce qu'il est illettré. L'alphabétisation est un besoin social aussi bien qu'un droit social inaliénable. Dès lors, on ne peut plus y faire face comme à un problème apolitique sur une base individuelle ou privée. On doit l'aborder d'une manière politique. Cela veut dire que la politique publique doit rechercher ses solutions aux niveaux des gouvernements municipaux, provinciaux et fédéral.

Nous ne voulons pas dire que les efforts privés ont été inutiles ou que le gouvernement n'a pas abordé le problème sérieusement. Ce que nous essayons de dire, c'est que l'alphabétisation étant un droit politique imbriqué dans la vie sociale, et comme elle est devenue un moyen d'information du public et de formation du citoyen, les politiques et les programmes qui lui sont reliés, y compris le contenu du matériel utilisé, doivent devenir une question de politique publique. Une fois qu'il y a une politique publique dans la matière, avec des programmes et des priorités, alors l'action privée peut être utile et bienvenue à l'intérieur du cadre de cette politique.

Une analyse de certains matériels didactiques

Peut-être qu'une brève analyse de la sorte de matériel et de la sorte de programmes couramment utilisés au Canada peut-elle donner une notion de l'importance que les programmes et le matériel d'alphabétisation deviennent une question de politique publique.

Nous avons analysé divers matériels utilisés en alphabétisation, l'anglais comme langue seconde et perfectionnement des adultes - le matériel Laubach, l'anglais canadien, l'Adult Reader et la série Bare Facts -. Chacun a une vue du monde très claire qu'il impose au Canadien illettré, à l'immigrant et à l'étudiant adulte. Ces livres contribuent à la formation d'une identité canadienne chez ces élèves.

La plupart du matériel d'alphabétisation au Canada vient des Etats-Unis. La méthode Laubach est le meilleur échantillon. La croisade d'alphabétisation Laubach est un exemple typique des efforts privés pour faire disparaître l'analphabétisme. Fondée sur l'idée que l'analphabétisme est une faillite personnelle, elle attaque le problème comme une question d'entreprise charitable, plutôt que comme le sujet de droit social et de devoir politique des gouvernements. La façon d'enseigner de personne à personne illustre combien l'analphabétisme est perçu comme quelque chose de honteux, une faillite personnelle.

L'illettré ne peut pas exiger le droit d'apprendre la lecture, l'écriture et l'arithmétique. Il doit attendre que des missionnaires de l'alphabétisation bienveillants et de bonne volonté l'approchent dans sa prison, son hôpital ou son quartier pour l'aider à apprendre à lire. Il n'est jamais présumé qu'un participant a un rôle actif dans le processus d'apprentissage autre que celui de répéter ce qui lui est donné. Cela ne finit pas là. L'autre problème est dans le contenu du matériel. Comme celui-ci est américain, il est plein de références au Capitol, à l'histoire des Etats-Unis, à la culture américaine. De cette façon, il est absolument prévisible que l'élève canadien apprendra d'abord l'importance et l'histoire d'un événement comme la date de l'Indépendance américaine, le 4 juillet, avant de connaître les dates canadiennes similaires, nos héros, notre histoire. Tous les aspects culturels présentés dans les livres reflètent la réalité américaine plutôt que la canadienne. On peut dire que la méthode Laubach est la meilleure façon de faire une société très américaine chez les illettrés canadiens. Et comme le matériel Laubach couvre aussi l'enseignement de l'anglais comme langue seconde, l'espoir d'une identité canadienne chez ceux qui utilisent ce matériel est pauvre, sinon nul.

C'est la même chose dans le cas du Adult Reader de M. Robertson. C'est un livre américain utilisé au Canada dans les programmes de perfectionnement. Comme dans le matériel Laubach, les élèves étudient un tas de choses sur les Etats-Unis et rien sur le Canada.

Que le contenu soit américain ou canadien, dans tout le matériel didactique passé en revue, la relation entre la réalité sociale et économique est cachée, sinon défigurée. Quand on se rappelle que la plupart de ce matériel est utilisé pour l'enseignement à la classe laborieuse, on doit dire que quelque chose est très faux dans cette situation.

La plupart des personnages dans les livres sont des cols blancs, dirigeants de leur propre entreprise ou travaillant dans les services, jamais dans la production. On n'y discute que du côté agréable et heureux de leur vie. Ils n'ont jamais de problèmes. Tout le monde est bon et heureux: le gouvernement les aide toujours. Leur employeur est toujours bon et charitable.

Les femmes ont un rôle défini dans les livres: elles sont responsables de la maison et prennent soin des enfants, sont toujours passives et dominées par leur mari qui apporte l'argent à la maison, dépensé par les femmes. Dans le seul cas d'une femme qui s'affirme, celui de l'homme qui manquait de temps, Marsha ordonne à Georges (encore les rôles de dominant-dominé) d'aller au magasin; le mari est comme de raison stupide et faible, n'ayant d'autre intérêt dans la vie que de bichonner sa voiture.

Le seul cas où une femme tient le rôle principal et, qui plus est, un rôle de travailleur, est celui de la pauvre Sue qui doit aller travailler suite au décès de ses parents. Mais ses problèmes se résolvent bientôt lorsque son avocat lui propose de l'épouser, ce qui la ramène à son rôle "naturel", celui de ménagère.

La réalité de qui ?

Les manuels ne montrent jamais la classe ouvrière du secteur de la production, les relations entre patrons, contremaîtres et ouvriers, l'existence des syndicats, la réalité d'intérêts divergents dans la société. Les personnages montrés dans les textes projettent l'image que la réussite personnelle est liée à l'autosuffisance telle que réalisée par la propriété d'une entreprise ou l'accession à une profession libérale et jamais à un emploi dans une usine ou auprès de la Commission d'assurance chômage. On donne aux élèves le modèle de celui qui prend les devants grâce à ses propres talents. Ces valeurs, ajoutées à la pression à être le meilleur (cf. Laubach), imposent aux lecteurs de forts besoins de compétition et d'individualisme.

Les élèves qui utilisent ces matériels ne seront jamais capables d'y reconnaître leurs réalités propres. La REALITE est l'univers où évoluent les "autres" décrits dans les textes, la réussite sociale et l'harmonie familiale. L'univers de l'élève, rempli de problèmes et de doutes, est une sous-réalité qu'il faut cacher.

Il n'y a rien dans le contenu des manuels qui fournisse des éléments de compréhension de la réalité et des droits de la classe ouvrière ou des problèmes réels auxquels nous sommes confrontés dans notre vie quotidienne.

C'est ce manque de réalité du monde montré dans le matériel pédagogique analysé, de même que l'absence d'éléments de connaissance et d'analyse du monde où vivent les lecteurs, et toute la vision de la société présentée dans ces livres qui nous amènent à croire qu'il faut revoir entièrement les politiques d'alphabétisation au Canada.

Nous ne pouvons pas permettre que du matériel pédagogique étranger aliène notre identité. Nous ne pouvons pas permettre, dans notre société démocratique, qu'un droit aussi fondamental que l'alphabétisation

ne fasse pas l'objet d'une politique publique, dans le cadre de laquelle les décisions sont prises au niveau public et non au niveau privé. On ne peut pas fermer les yeux sur les implications politiques de la vision du monde donnée dans le matériel actuellement utilisé.

A la recherche d'une autre méthode

Comme nous venons de le voir, l'enseignement de l'écriture et de la lecture n'est pas une entreprise purement objective et vide de contenu. A mesure que l'on enseigne les lettres de l'alphabet et la prononciation de ces lettres, on transmet une vision particulière du monde. L'image projetée dans le matériel pédagogique actuellement utilisé au Canada est celle d'une société statique, unidimensionnelle, individualiste, où la seule mobilité dans l'échelle sociale en est une d'ascension, et enfin, une société dominée par les Etats-Unis. Cette société est basée sur la résolution des conflits (le consensus) et sur l'autorité.

Depuis 1972, un groupe de personnes intéressées travaille à la mise sur pied de programmes pour des cours d'alphabétisation et d'amélioration des capacités de lire et d'écrire ainsi que pour des cours d'anglais - langue seconde. Ces programmes sont basés sur une adaptation de la méthode Freire.

Cette méthode se fonde sur une vision différente des hommes, de la société et de l'éducation. La personne y est vue comme un sujet qui agit sur la réalité objective, qui fait face aux défis de diverses façons, qui crée et transforme la société en relation avec les autres personnes. La société y est présentée comme historique, culturelle et dynamique. Historique parce qu'elle est relative au moment et à l'endroit, reliée au passé et à l'avenir. Culturelle parce qu'elle inclut toutes les productions des personnes humaines. Dynamique, parce que, sous les pressions des individus qui agissent comme sujets, la société change continuellement. L'éducation est perçue comme un dialogue historique où les situations sont posées en problèmes et analysées.

Avec ce cadre à l'esprit, on élabore les programmes comme des outils pour nommer et interpréter le monde environnant en tant que société "lettrée" et complexe.

Plus spécifiquement, divers groupes de Toronto ont essayé d'utiliser ces méthodes. En 1972, Joao Medeiros, du Y.M.C.A. du West-End, a été le premier à mettre sur pied des classes d'alphabétisation pour les immigrants portugais, en utilisant des mots clés du type de ceux de la méthode Freire et des mots générateurs d'associations phonétiques. Il a également mis sur pied des cours d'anglais langue seconde en utilisant les idées et les situations évoquées par trente-six (36) mots thèmes.

L'équipe du PISEM de la Maison St. Christopher (Isabel de Almeida, Sidney Pratt, Claire Richard) a travaillé avec Joao Medeiros à classer ces mots en huit (8) catégories générales puis à organiser l'utilisation de ces mots thèmes à quatre différentes reprises, dans les cours d'alphabétisation comme dans ceux d'anglais langue seconde, depuis le niveau le plus élémentaire jusqu'au niveau le plus avancé.

1. IDENTIFICATION

Au cours du premier cycle, on donne au nouvel élève le vocabulaire de base du thème. On incite les participants à décrire leur propre situation en rapport avec le thème général. On demande au moniteur d'interviewer quelques-uns des participants avant la présentation de chaque thème et d'extraire de ces interviews quatre ou cinq lignes qui décrivent la situation des personnes interrogées. On pourra utiliser ces lignes comme première lecture.

TRA	RA	LHA
TRE	BE	LHE
TRI	BI	LHI
TRO	BO	LHO

2. INFORMATION ET PROBLEMATISATION

Après avoir passé le premier cycle de huit (8) thèmes, les participants ont acquis un vocabulaire de base. Au cours du second cycle, on passe en revue chacun des thèmes de base, que l'on approfondit afin d'y ajouter plus d'information générale et de discuter des problèmes qu'ils soulèvent.

3. ALTERNATIVES ET CONTRADICTIONS

Le troisième cycle commence par une révision des deux premiers, puis passe à l'étude des possibilités de chaque thème, des contradictions qu'il comporte et des alternatives offertes par chaque situation. On invite le participant à identifier les particularités de sa situation dans le cadre d'un système et à reconnaître son champ d'action dans ce cadre.

4. GENERALISATION

On incitera les élèves les plus avancés à réfléchir au-delà de leur propre situation et à se concentrer sur les questions qu'ils ont identifiées comme problématiques. On pose des questions comme celles-ci: est-ce que les Portugais devraient chercher à résoudre leurs problèmes en tant que collectivité portugaise ou devraient-ils chercher à le faire avec les autres groupes immigrants et canadiens ? Pourquoi les immigrants prennent-ils certains types d'emplois ? Pourquoi ce ne sont généralement pas les Canadiens qui prennent ces emplois ? Comment les immigrants participent-ils à la vie canadienne: volontairement, et involontairement (c'est-à-dire sans participer nécessairement aux décisions, par exemple, lorsque, en payant leurs impôts, ils soutiennent des systèmes dont ils n'ont même jamais entendu parler).

Ce travail a servi de base à la formation d'un groupe de travail sur l'alphabétisation (Joao Medeiros, Sidney Pratt, Brenda Duncombe, Nestor Castro, Mary Ellen Nettle) qui s'est réuni au cours de 1975 et 1976 pour essayer de comprendre comment mettre sur pied un programme d'alphabétisation et pour mettre en commun leurs expériences en cours. Un projet P.I.L. a débuté en 1977 pour travailler à plein temps sur les problèmes d'élaboration d'un programme pédagogique d'alphabétisation et sur l'analyse du matériel actuellement utilisé au Canada. Parmi le personnel du P.I.L., la maison St. Christopher a embauché directement Naldi Gomez et Patricio Urzua pour travailler sur les problèmes d'alphabétisation, ce qui indique un engagement concret dans les communications sociales de la part d'un centre communautaire de quartier.

Au Centre communautaire St. Stephen, aussi situé dans le West-End de Toronto, Brenda Duncombe donne des cours d'alphabétisation à des femmes de ménage portugaises depuis 1976. A l'origine, ces femmes

suivaient des cours d'anglais - langue seconde chez l'une d'entre elles. Lorsque venait le moment de lire ou d'écrire quelque chose, elles avaient toujours une excuse comme: "J'ai oublié mes lunettes", ou "je suis trop fatiguée pour continuer la leçon" ou encore "votre écriture est trop différente de la mienne, je ne suis pas capable de la lire". Lorsque les femmes découvrirent qu'en fait personne dans le groupe ne savait lire ou écrire dans sa propre langue, elles décidèrent de travailler ensemble à apprendre à reconnaître les mots et à écrire. Dans la première partie d'une leçon, on discutait de sujets d'intérêt commun - vie quotidienne, quartier, actualité. Les femmes apprenaient à identifier les mots qui les concernaient le plus: leur nom, leur adresse, les noms des rues environnantes. A partir de leurs conversations en portugais, elles apprenaient à identifier de nouveaux mots, d'où elles en tiraient encore de nouveaux, certains en portugais, d'autres en anglais: par exemple, à partir de "garbage": garage, age, bag, etc. L'intérêt du moniteur n'avait pas tant à porter sur la rapidité du progrès de leur alphabétisation que sur le fait que des femmes d'âge mûr, qui travaillaient à faire le ménage la nuit, arrivaient à surmonter leur gêne pour apprendre quelque chose ensemble.

Le Y.M.C.A. du West-End a continué ses classes d'alphabétisation et d'anglais - langue seconde. En 1976, une subvention P.I.L. a permis de donner des cours d'alphabétisation en portugais, au moyen de textes et d'images simples. Ce groupe travaille maintenant à rendre ces programmes plus complets.

Un livre de lecture, Children Speak For Themselves, colligé et présenté par Nomi Wall et Judy McClard du Women's Educational Press, constitue une tentative d'intérêt plus général d'élaboration de matériel pédagogique indigène, et il pourrait être utilisé dans les programmes d'alphabétisation. Conçu comme un recueil de textes pour les élèves de 4e à 7e année, le livre contient des compositions originales d'enfants des écoles du centre-ville de Toronto, qui y expriment leurs perceptions et leurs sentiments face à leur vie quotidienne.

Les enfants y font preuve d'une perception très aiguë des problèmes présents dans la vie de leurs parents: "ma mère travaille dans une usine où ils font des jouets de plastique. Elle aimerait mieux posséder sa propre affaire, parce que, à l'usine, elle se brûle parfois avec du plastique chaud..." A cause du caractère de réalité du contenu de ce livre, diverses classes d'alphabétisation et d'anglais - langue seconde l'utiliseront comme livre de lecture.

Le Canada: un pays développé ?

Il est clair, après ce qui précède, qu'en dehors de quelques exceptions isolées, les Canadiens n'accomplissent pas un très bon travail dans l'élaboration de matériel pédagogique indigène convenable pour s'attaquer au problème de l'alphabétisation dans leur pays.

Par contraste, des pays aux ressources beaucoup plus modestes ont abordé de front le problème, et l'ont presque éliminé. Cela ne veut pas dire que seuls les pays pauvres ont un problème d'analphabétisme - les millions de livres consacrés par la Grande-Bretagne au programme d'alphabétisation "On the move" viennent nous prouver le contraire. Mais justement, parce qu'ici on n'a pas dépensé de millions et qu'il n'y a même pas eu d'effort sérieux pour reconnaître l'alphabétisation comme un problème national ni pour élaborer une politique nationale à ce sujet, nous avons choisi de nous intéresser aux efforts que font certains petits pays, c'est-à-dire la Jamaïque et le Swaziland, pour utiliser du matériel pédagogique qui reflète la vie quotidienne des élèves.

Le livre de lecture "Our Lands", publié par le Social Action Center de Kingston, Jamaïque, raconte, en termes très simples, la lutte des paysans pour leur liberté - pour s'approprier la terre, former une coopérative, gérer la ferme: "aujourd'hui nous travaillons comme un seul homme pour la coop".

OUR LANDS

READER ONE

Une leçon dont le thème est: "qui mène la coop: l'Assemblée générale" souligne le fait que ce sont les membres de la coop réunis en assemblée générale qui dirigent la coop. On utilise des illustrations pour montrer les différences entre l'époque du planteur et celle de la coopérative. En commentant les illustrations, les élèves décrivent ce qu'ils voient: sur l'une d'elles, le planteur montre aux ouvriers le travail à faire, en pointant du doigt; sur une autre, il n'y a pas de planteur et personne ne donne d'ordres en pointant du doigt. Les commentaires sur la signification des illustrations amènent des comparaisons entre l'ancienne situation et la nouvelle: autrefois, le planteur devait dire aux ouvriers ce qu'ils avaient à faire parce que ceux-ci ne travaillaient pas pour eux-mêmes, et donc ne voulaient pas travailler fort; aujourd'hui, les ouvriers dirigent la ferme, ils prennent leurs propres décisions. Le texte dit: "nous le faisons ensemble. C'est l'homme noir qui le fait. C'est nous, la COOP, qui le faisons".

Le manuel produit au Swaziland, KUFUNDZA, suit de plus près l'approche Freire, c'est-à-dire que les mots sont divisés en unités phonétiques et que l'on peut composer de nouveaux mots à partir de diverses combinaisons de sons - ce qui est impossible en anglais. Des images - codes provoquent des commentaires autour de certains mots. Les participants discutent de diverses activités courantes dans leur vie, depuis celle d'aller chez le scribe pour faire écrire leurs lettres, jusqu'à celle de prendre le train pour aller à Johannesbourg parce qu'il n'y a pas de travail dans leur région.

Il est important de remarquer les caractéristiques communes de ces approches à l'alphabétisation:

1. Le matériel pédagogique utilisé est flexible et peu onéreux. On investit peu dans les qualités physiques du matériel, de telle sorte que l'on n'est pas tenté de continuer à l'utiliser lorsqu'il cesse d'être pertinent à la vie quotidienne des participants.

2. Les mots et les illustrations (thèmes) sont tirés de l'expérience vécue des participants. Le participant, après avoir identifié sa propre situation comme une expérience personnelle, est amené à s'apercevoir que tout le groupe a une histoire commune.

3. Les participants se réunissent toujours en tant que groupe, puisqu'un problème social exige une solution sociale qui peut entraîner une action sociale.

4. Le dividende obtenu par le participant prend souvent la forme de la socialisation, du gain d'information et de la prise de conscience avant celle de l'alphabétisation effective et de la maîtrise complète de la lecture et de l'écriture. Il existe une dynamique par laquelle tous les participants créent en commun le matériel à utiliser - il n'y a plus une seule personne qui donne l'information pendant que les autres la reçoivent.

DE L'ALPHABETISATION
A L'EDUCATION POPULAIRE:
l'expérience du Carrefour d'éducation populaire à Pointe-St-Charles (1)

Serge Wagner,
U.Q.A.M.

---

(1) Reproduit de Prospectives, Montréal, Avril-juin 1975, Vol. 11, nos 2-3.

PRESENTATION

Certaines expériences d'éducation populaire ont été confrontées au problème de l'analphabétisme des populations sous-prolétarisées et ont tenté d'inscrire, comme au Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles, l'alphabétisation dans leurs interventions éducatives. D'autre part, certaines commissions scolaires, partant du programme d'éducation des adultes et des pratiques conventionnelles d'enseignement du français de base, ont rapidement expérimenté les limites de l'alphabétisation institutionnelle et ont tenté, avec beaucoup de difficultés, d'adapter leurs programmes, leurs méthodes, leur personnel, leur style, leur langage au public analphabète réfractaire aux traditions scolaires (Jean-Talon, Youville, Chambly entre autres). Elles ont dû, d'une façon ou d'une autre, poser les problèmes théoriques et pratiques de l'éducation populaire, soit élargir considérablement la problématique et les pratiques de l'alphabétisation. Les questions, les débats, les recherches et les expérimentations sont encore très actuels.

Serge Wagner a remarquablement posé et analysé certains de ces problèmes à partir de l'expérience d'alphabétisation au Carrefour de Pointe-St-Charles dont il était le coordonnateur. Il a été jugé important de republier cet article de 1975 à l'occasion du Séminaire sur l'alphabétisation au Québec puisque aucun autre texte n'a été publié sur le sujet depuis. Un rappel utile sur le thème de l'éducation populaire au Québec: la brochure de l'ICEA, Pratiques d'éducation populaire au Québec et en Amérique latine, rapport d'un stage international organisé par l'ICEA avec la collaboration de la Commission canadienne pour l'UNESCO du 27 janvier au 2 février 1974, avril 1975.

Jean-Paul Hautecoeur

En automne 1967, un groupe d'analphabètes de Pointe-Saint-Charles, milieu populaire situé tout près du centre-ville de Montréal, quittait l'école publique où il était inscrit à des cours du soir; ces gens se regroupèrent et formèrent un comité de citoyens pour mettre sur pied des cours qui seraient mieux adaptés à leur situation. C'est à partir de ce noyau de quelques travailleurs qu'allait naître une expérience d'alphabétisation qui lancera le Carrefour d'Education Populaire.

Plutôt que de tenter de relater de façon strictement chronologique et événementielle l'expérience d'alphabétisation menée au Carrefour d'Education Populaire, cet article veut porter un regard critique sur l'expérience en tentant de pénétrer et de dégager la signification des différentes étapes de la démarche d'alphabétisation. Cette expérience se réalisa principalement entre 1968 et 1973, rassemblant au total près de 500 analphabètes du milieu.

Les débuts: rattraper

L'initiative de ces quelques analphabètes du début leur échappa rapidement pour être appropriée par de bonnes âmes du milieu: travailleurs sociaux, religieuses, demoiselles dévouées, représentants de la Commission scolaire... C'étaient des âmes de bonne volonté qui allaient prendre l'expérience à leur compte. Elles se rendaient subitement compte qu'effectivement, il y avait des analphabètes dans le quartier (près de 15% de la population adulte du quartier, soit plus de 1 500 personnes). Et elles adoptèrent pour objectif de base: la valorisation de l'individu en travaillant à rendre l'éducation de base accessible au plus grand nombre possible d'analphabètes.

C'était donc l'idéologie libérale qui allait présider à la naissance de l'expérience. L'étude s'inspirait de la philosophie du "rattrapage scolaire individuel". L'objectif s'accommodait à merveille d'une attitude "psychologisante" et paternaliste: les analphabètes étaient des malheureux (des malchanceux) auxquels il importait d'apporter la sécurité et la dignité par l'alphabétisation. Et les éducateurs partageaient d'autant plus facilement cette attitude que le travail avec les analphabètes les valorisait, puisque dans une société aussi fortement alphabétisée que la nôtre, les analphabètes sont des êtres très dépendants. Cette

dépendance, les analphabètes la ressentaient bien plus en classe que parmi leurs pairs puisque, à l'occasion des cours, ceux qui ne savent rien et qui n'ont rien (pas d'emploi, peu d'argent, beaucoup de dettes) se retrouvent tout à coup devant une personne bienveillante (le professeur) qui, elle, sait tout: la lecture, l'écriture, le beau parler, le savoir, le savoir-faire, etc.

Adapter l'école pour les adultes

Très vite, l'équipe d'animateurs commence à remettre en question les cours officiels qui sont, de toute évidence, inadaptés au monde des adultes; car la méthodologie, les programmes, les manuels sont ceux adoptés pour l'enseignement des jeunes. L'équipe refuse alors ce programme scolaire "décollé" de la vie des adultes par son vocabulaire et les situations qu'il décrit. Elle tente alors de créer une ambiance dans les classes pour adultes: les professeurs essayent de partir de la réalité quotidienne de l'adulte, de construire du matériel où les analphabètes pourront se retrouver.

Comme l'équipe consacrait l'essentiel de ses énergies aux problèmes méthodologiques (méthode phonétique ou méthode globale ?...) et aux dimensions pédagogiques à court terme, cela ne permettrait pas une appréhension globale du problème. De plus, la méthodologie ne permettait nullement une remise en question de la fonction d'intégration sociale de ce processus d'alphabétisation; on accroissait en quelque sorte l'efficacité de la fonction, mais on ne changeait pas cette fonction.

Les manuels

Examinons, par exemple, le contenu de manuels rédigés pour des adultes analphabètes. L'espace nous manque pour en faire une étude exhaustive; or d'un simple extrait de ces manuels se dégage une vision du monde fascinante. C'est un monde où la nature occupe une large place. On y retrouve le paradis perdu avec ses lacs paisibles, ses fleurs, ses arbres touffus et ses montagnes majestueuses: "une pivoine a fleuri après la pluie"(1), le soleil paraît et tout s'illumine"(2),

---

(1) Commission des Ecoles catholiques de Montréal (CECM), Fiches de français, F101, (Education de base), Montréal 1968, p. 46.

(2) Beaudet, Gisèle, La lecture quotidienne, Montréal, Brault et Bouthillier, 1971, p. 41.

et, alors "que la première étoile s'allume",(1) "tout autour, sous les branches, monte la musique des insectes du bon Dieu",(2) "le bonheur est ici, tout près, où tout respire l'ordre et la paix".(3)

Le mot est lâché: ce monde respire l'ordre et la paix (comprendre la loi et l'ordre). Dans ce monde idyllique, il importe que chacun tienne son rôle en étant satisfait de son sort:

> Nous sommes les pièces de cette machine, de cette société, et, à ce titre, nous sommes responsables de son bon rendement. Les médecins, les menuisiers, les plombiers, les professeurs compétents sont indispensables et méritent notre respect. Si nous excellons chacun dans notre travail, nous remplirons notre rôle dans la société.(4)

On reconnaît parfois l'existence de problèmes. Mais, fort heureusement, on a réponse à tout. C'est ainsi qu'au plan linguistique, l'étudiant apprendra le bon langage:(5)

NE PAS DIRE	DIRE
Je m'ai trompé	Je me suis trompé
Maîtresse	Professeur ou institutrice
Je suis off	Je suis libre
Baloné	Mortadelle
Binne	Fève ou haricot

Il en va de même au plan social. Le monde ouvrier est décrit de façon saisissante:

> Les ouvriers travaillent cinq jours par semaine, leur salaire hebdomadaire est d'environ quatre-vingt-quinze

---

(1) CECM, Fiches de français, F101, Op. cit., p. 42

(2) CECM, Fiches de français, 104 (Education de base), Montréal 1968, p. 22.

(3) Filion-Lafontainre, Andréa, le Français quotidien, Montréal, Brault-Bouthillier, p. 50.

(4) Id., p. 22.

(5) CECM, Fiches de français, F101, Op. cit., p. 90-22.

> dollars. Le sixième et le septième jour de la semaine sont jours de repos pour eux; ils en profitent pour voyager... Le salaire du père fournit à la famille le logement, la nourriture, le vêtement, les frais médicaux et les loisirs.(1)

Si le lecteur se demande comment il peut subvenir à ses besoins avec un tel salaire, la leçon 12 lui offre un exercice pour établir le budget d'un jeune couple avec deux enfants dont le revenu familial hebdomadaire est de $ 100.

Malheureusement, on trouve dans la classe ouvrière des brebis galeuses qui ne travaillent pas, ne donnent pas le rendement auquel la société est en droit d'attendre d'elles; et si le système capitaliste fonctionne mal, c'est la faute des individus marginalisés et non la responsabilité du système. Ecoutons les confidences de Guy, découragé:

> "J'ai travaillé un an, puis j'ai été mis à pied. Voilà déjà six mois que je suis en chômage. J'ai multiplié les visites et les appels au Centre de la main-d'oeuvre. Mais rien... Il ajouta: Ce n'est pas croyable, ce que six mois d'oisiveté peuvent vous débâtir quelqu'un. Et nous sommes tous semblables: six longs mois à ne rien faire, sauf rencontrer des amis, dormir, regarder la télévision, faire du pouce, regarder les filles... C'est décourageant de se faire dire par ses parents qu'on est bon à rien, qu'on ne cherche pas de travail, que si on voulait, on se placerait, de sentir que ses amis et que les voisins pensent la même chose. Après quelque temps, on se rend compte qu'ils ont raison, qu'on ne fait plus les efforts nécessaires...qu'on vit aux crochets de ses parents. Ce n'est pas très valorisant. On se surprend à penser qu'on est un déchet et... on a 19 ans".(2)

---

(1) Filion-Lafontaine, Andréa, Op. cit., p. 51-54.

(2) Beaudet, Gisèle, Op. cit., p. 34-38.

En fait, ces manuels sont des traités de dressage et de domestication de la classe ouvrière. Tout ce qu'on y propose est centré par le rendement et la productivité. On y décrit même un modèle de relations sexuelles qui contribuent à accroître la production de la société capitaliste. Dans ce manuel, on s'est inspiré d'un texte de l'Action catholique canadienne:

> Avant de connaître Lizette, j'allais dans la vie sans trop avoir de but précis. Depuis, notre amour m'a redonné la vie. Mon patron me dit que je travaille mieux (...) Ce témoignage illustre comment l'amour peut transformer le travail. L'homme saisit mieux le sens de sa mission: organiser et améliorer la terre pour en faire une terre des hommes. (1)

On aurait dû écrire une terre des boss. Quand on sait que ces textes s'adressent aux laissés-pour-compte de notre société, on ne peut que ressentir un profond écoeurement devant la résignation et la docilité qu'on leur prêche.

Ça sert à quoi ?

Cette démarche d'alphabétisation ne menait qu'à une impasse. Alors que plusieurs membres de l'équipe souhaitaient réaliser une intervention de promotion collective, il fallait se rendre à l'évidence des résultats contraires: on voyait augmenter chez les étudiants le sentiment de dépendance. On réussissait même à augmenter le sentiment d'insécurité et de culpabilité chez ceux qui ne savaient pas lire. En fait, dans cette démarche, presque tout était vicié et biaisé, sauf l'honnêteté des intervenants. Une seule issue s'offrait: repenser la démarche.

Une simple interrogation était susceptible de tout remettre en question: à quoi sert notre action d'alphabétisation; quelle est sa fonction, sa portée sociale ? En d'autres termes "à quoi sert d'alphabétiser les analphabètes ? Est-ce pour leur permettre de remplir eux-mêmes leur formule d'assurance chômage ou d'assistance sociale.

---

(1) CECM. Fiches de français, F104, Op. cit., p. 7.

Pour répondre à ces interrogations, il fallait qu'au point de départ, les professeurs acceptent de se remettre eux-mêmes en question, de mettre en doute les perceptions et les solutions professionnelles qu'ils avaient pour remédier à la situation. Et l'on a découvert subitement que si les adultes avec lesquels nous travaillions étaient incompétents au plan de la lecture et de l'écriture, nous l'étions au plan social, économique et politique, nous les animateurs. Nous étions même inconscients de l'effet réel de l'alphabétisation au-delà de la reconnaissance que nous manifestaient les adultes et de la bonne conscience que nous en retirions. L'équipe tenta de repenser les buts de l'apprentissage de la lecture en adoptant une vision moins simpliste de la réalité. Des tensions considérables à l'intérieur même du projet et dans nos relations avec la Commission scolaire découlaient de cette nouvelle optique, mais l'équipe était prête.

Quelle langue ?

L'enseignement de la lecture et de l'écriture posait le problème du langage. Nous étions devant une évidence: les travailleurs québécois ont un parler familier, des expressions particulières qui ont peu de rapport avec la langue lue, écrite et parlée par une minorité, soit la langue que nous enseignions. A quoi bon intégrer ces hommes et ces femmes en leur donnant notre langue que manifestement ils n'assimilaient pas. Ils ne l'assimilaient pas, parce que le langage existe avant tout dans son rapport à la réalité. Or, la majorité populaire parle un langage différent de la bourgeoisie, non pas tant parce que son vocabulaire et sa syntaxe sont plus pauvres, mais parce que la réalité que cette majorité vit diffère. Les mots n'ont pas la même signification, le même poids ou la même valeur chez les ouvriers que chez les bourgeois. Prenons, par exemple, le mot travail: à partir d'un même signifiant émergent des signifiés différents si le mot est utilisé par un manoeuvre, un journalier, ou bien un cadre supérieur ou un patron. Or, quand on considère le langage dans ses dimensions sociales et normatives, lorsque l'on propose aux analphabètes comme norme le bon français, c'est non seulement la langue du patron qu'on impose aux travailleurs, mais aussi sa vision de la société.

Pourtant les besoins !

Les animateurs se disaient: "Si nous réalisons des activités d'alphabétisation, c'est précisément parce qu'elles répondent à des besoins réels et maintes fois exprimés par les personnes concernées".

D'une part, il est bien sûr que l'alphabétisacion répondait à des besoins de base, car savoir lire et écrire dans notre société hautement alphabétisée n'est pas un luxe. Mais d'autre part, être conscient du monde dans lequel on s'insère, de la place qu'on occupe, représente également une nécessité de base. Or, notre action d'alphabétisation permettait à des travailleurs d'apprendre à lire et écrire, mais elle le faisait de manière à ne pas leur permettre de prendre conscience de leur situation collective.

Par ailleurs, force nous était de reconnaître que les besoins de scolarisation exprimés par les travailleurs du milieu, de même que notre propre perception de ces besoins sont en fait le résultat du conditionnement créé par notre société de consommation. Le ministère de l'Education du Québec a, par exemple, rebattu les oreilles du public avec des slogans dans le genre "qui s'instruit s'enrichit". Cela est peut-être vrai pour la minorité qui s'instruit à l'université mais ce l'est beaucoup moins pour la majorité. Angéliques, les animateurs percevaient très difficilement le façonnement culturel et idéologique des esprits réalisé par l'appareil culturel, plus particulièrement par les media de communication. Cependant, s'inscrire à nos cours d'alphabétisation ou rester chez soi pour regarder les émissions télévisées Rue des pignons, Marcus Welby, Mannix, remplissait des fonctions idéologiques sensiblement identiques. Nous n'avions pas d'attitudes critiques vis-à-vis la publicité qui institutionnalise le mensonge: n'a-t-on jamais entendu une compagnie déclarer que son premier souci, était non pas la satisfaction du client, mais le profit ? Aussi ne fallait-il pas s'étonner de la réponse des analphabètes inscrits aux cours d'éducation de base de la commission scolaire de Montréal, à la question: "Que vouliez-vous réaliser au moment de vous inscrire aux cours ?":

- travailler comme comptable;
- être avocat ou premier ministre;
- lancer un commerce;
- faire un voyage autour du monde;
- avoir un portefeuille bien rempli;
- être actrice à Hollywood;
- une maison avec baignoire".[1]

---

(1) Bernier, Raymond, Recherche d'exploration sur les besoins des adultes en éducation de base, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1970, Annexe II, p. 1 à 7.

Certains manifestaient, bien sûr, des aspirations plus modestes; mais nous étions, là aussi, incapables de distinguer, par l'analyse, les besoins réels de ceux imposés par notre société.

Une classe exploitée

Naïvement, l'équipe du Carrefour proposait aux analphabètes l'image d'une société consensuelle et leur donnait les moyens de s'intégrer plus complètement à notre société de consommation. Proposer à ces gens l'alphabétisation ne leur donne pas de mobilité dans l'échelle sociale: bien plus, on les invitait à mieux s'installer à leur place. Même au plan scolaire, l'alphabétisation conduit à une impasse: le train scolaire ne conduira jamais l'analphabète à la gare universitaire; l'alphabétisation n'est pas un moyen de mobilité sociale, même individuelle; elle permet tout au plus aux traînards de s'accrocher au dernier wagon.

A partir du moment où l'on perçoit que l'analphabétisme n'est qu'une des manifestations de l'injustice d'une société où la répartition des biens se fait de façon inéquitable, société où, pour paraphraser Helder Camara, la richesse des uns se fonde sur la pauvreté des autres, alors on ne peut plus s'accommoder de la dichotomie simpliste et spontanéiste analphabétisme/alphabétisation. Il faut donc comprendre les causes véritables de l'analphabétisme, saisir le phénomène dans l'ensemble plus vaste constitué de la pauvreté et de l'exploitation. En un mot développer, selon Paolo Freire, une conscience critique de la réalité.

A la lumière de cette analyse, Pointe-Saint-Charles apparaît moins comme une zone de pauvreté que comme une zone d'exploitation ouvrière: depuis plus d'un siècle, il y a pourtant des écoles, mais cela n'a rien changé à la situation fondamentale du milieu: on est travailleur manuel, travailleur saisonnier de père en fils (à quelques exceptions près), non parce qu'on y est moins intelligent qu'ailleurs, mais parce que cela est nécessaire au bon fonctionnement de notre économie, de notre société et c'est ce type de travailleurs que l'école a pour fonction objective de produire en milieux populaires.

Les animateurs en arrivaient à la conclusion: si l'on veut faire de l'alphabétisation un processus de promotion collective du milieu, il faut donc que la démarche éducative s'insère dans la réalité de ce dernier.

Un milieu qui s'organise

Cette réflexion n'était pas l'apanage de l'équipe du Carrefour. Dans le milieu, la pensée de plusieurs groupes convergeait dans la même direction: il importe de s'attaquer aux causes véritables (i.e. structurelles) de la pauvreté si l'on veut changer la situation. L'équipe du Carrefour, en réfléchissant sur ses activités dites d'éducation populaire (ex.: l'alimentation, la consommation), en arrivait aux mêmes conclusions. Bien sûr, chacun devrait conserver sa spécificité: il n'est pas du ressort d'une action éducative de vouloir réaliser des transformations structurelles, mais il revient à l'éducation populaire de favoriser la prise de conscience et l'analyse de la réalité. Il importe que l'éducation populaire soit au service des luttes du milieu.

Ainsi, les objectifs se transformèrent. L'alphabétisation devait s'inscrire dans un processus de libération. L'équipe s'efforça de modifier et de tranformer les activités. Au niveau des objectifs généraux et du discours utilisé, la tâche se révéla plus aisée qu'au niveau de la pratique quotidienne. On parlait moins de professeurs, de classes et d'étudiants et plus d'animateurs ou d'éducateurs et de groupes de travail. On a confondu facilement groupe et milieu ou classe sociale, sans trop percevoir que le fait de travailler avec dix personnes ne confère pas pour autant une dimension collective à la démarche entreprise. D'autre part, les travailleurs inscrits à ces activités manifestaient des attentes très spécifiques vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: vivant dans une société largement alphabétisée et scolarisée, les travailleurs avaient incorporé le schéma scolaire traditionnel. Enfin, il fallait que les "ex-professeurs de français" réussissent à se transformer entièrement, à mourir à eux-mêmes, à saisir de l'intérieur qu'ils n'avaient rien à montrer (comprendre: enseigner): mais que ce sont les travailleurs qui ont quelque chose à s'apprendre !

Un problème plus fondamental encore vouait l'expérience à un échec relatif, en dépit des innovations réalisées, soit l'importance relative à accorder à l'alphabétisation dans une action éducative ayant lieu à Pointe-Saint-Charles, dans la deuxième moitié du XX^{e} siècle. Malgré le nombre important d'analphabètes, le pourcentage par rapport au reste de la population est faible et va, d'ailleurs, s'amenuisant. Dans notre société, les analphabètes - contrairement à ceux du Tiers Monde - constituent une minorité dans les classes sociales marginalisées. En termes de stratégie éducative - dans la mesure où précisément l'éducation doit être au service des luttes du milieu - le Carrefour devait peut-être réorienter ses énergies vers des secteurs plus prioritaires comme l'alimentation/consommation, le logement... Les options devenaient de plus en plus claires

pour l'équipe: fallait-il continuer à recruter des travailleurs qui présentaient des besoins linguistiques, ou orienter principalement nos activités vers des secteurs qui seraient au service des luttes du milieu, soit en favorisant l'amorce d'une conscience et d'une solidarité de classe. Le Carrefour s'orienta carrément vers la dernière option lors de son assemblée générale de juin 1973.

Le groupe n'allait pas, cependant, se retirer complètement du champ de l'alphabétisation. Le Carrefour maintenait un programme minimum d'alphabétisation (plus particulièrement pour un groupe de déficients). D'autre part, on abandonnait complètement les préoccupations grammaticales et mettait sur pied un projet sur les problèmes de communication dans lequel on voulait démystifier l'écriture et amorcer une prise de conscience critique dirigée sur le langage publicitaire. Au terme de cette démarche, le groupe organisa une soirée ouverte à tous. On y présenta un jeu de rôles et un diaporama réalisé par un groupe intéressé au problème posé par l'usage des médicaments et de la publicité dans le milieu.

Vers l'éducation populaire

Même si l'équipe du Carrefour se sentait émotivement liée aux analphabètes, elle se devait de réorienter son action et de faire des choix dictés non par l'émotivité, mais par une analyse de la situation du milieu, donc, de l'état et la nature de ses luttes. Et l'équipe était d'autant plus en mesure de la faire qu'elle jouissait d'une relative autonomie dans ses relations avec la commission scolaire, puisque le Carrefour était principalement dirigé par des travailleurs du milieu. Dans cette perspective, l'expérience d'alphabétisation du Carrefour s'est terminée avec l'abandon du projet de scolarisation. Mais ceci ne constitue pas un échec, car l'expérience a permis à une équipe et à une institution qui, de bonne foi, se voulaient au service du peuple, de saisir par intuition, sinon de comprendre, la contradiction entre ses objectifs de libération et ses activités. L'expérience aura donc contribué à indiquer aux andragogues ce que doit être la vraie éducation populaire, soit un instrument de libération au service des travailleurs.

L'ALPHABETISATION DES ADULTES A PARTIR DE L'EXPERIENCE DU SEBAM (1968-78)

Micheline Desjardins
SEBAM, CECM

L'EVOLUTION D'UN SERVICE

Depuis dix ans, il existe à Montréal un service qui dessert la population sous-instruite de la région métropolitaine. Le Service d'éducation de base aux adultes de Montréal (SEBAM) a été créé en 1968 comme service bénévole et il est devenu en quelque dix ans un service subventionné et intégré au Service de l'éducation des adultes (SEA) de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM).

Nous ne reprendrons pas les étapes de formation du SEBAM, nous référons le lecteur à un article publié à ce sujet en 1974 (1). Notre préoccupation s'oriente plutôt vers les expériences du SEBAM en matière d'alphabétisation et les résultats de ces tentatives afin d'éclairer les personnes et les organismes désireux de se lancer dans l'alphabétisation.

De 1968 à 1978, le SEBAM a tenté des expériences variées: animation de quartier dans Hochelaga-Maisonneuve, Centre-Sud, Rivière-des-Prairies; participation à des activités d'un centre communautaire; animation dans les prisons et les ateliers protégés, création d'un centre autonome. Le SEBAM a d'abord été locataire (sous-sol d'églises, presbytères, écoles désaffectées, résidences privées, etc.) avant d'emménager dans ses propres locaux. Sur le plan pédagogique, le SEBAM a d'abord improvisé ses méthodes éducatives puis les a raffinées en empruntant à plusieurs écoles de pensée.

Bref, aujourd'hui le SEBAM est devenu un service qui rejoint quelque 360 personnes par année par le biais des cours du soir, des cours du jour et des cours dans les ateliers protégés. En 1978, le SEBAM comptait 6 professeurs permanents (avec contrat) et 10 professeurs à temps partiel (payés à la leçon), une secrétaire permanente (avec contrat) et une secrétaire à temps partiel. Le SEBAM est financé par le SEA de la CECM dont il est partie intégrante. A ce titre, il fonctionne selon les règles et les normes d'une grande organisation. Le personnel, à l'exception de la direction, est syndiqué.

---

(1) Micheline Desjardins, "Une expérience nouvelle au Québec: un projet d'aide individuelle aux adultes sous-instruits" in Discussion sur l'alphabétisation, 1974: 705-715.

Le SEBAM, qui à l'origine était un service bénévole né de l'initiative conjointe de l'Office des Oeuvres de l'archidiocèse de Montréal et du SEA de la CECM, a su s'adapter à ces nouvelles structures. Mais à l'heure actuelle, tous ceux qui oeuvrent au SEBAM sont conscients des dangers de faire partie d'une grande institution. Il faut éviter les pièges des grandes organisations qui souvent dévient de leurs objectifs premiers. Ce sont les analphabètes et les adultes sous-instruits qui ont fondé l'existence de notre service et il est essentiel que l'administration et le personnel se penchent sur le caractère original de cette expérience en éducation des adultes.

Le SEBAM a été créé en dehors de l'institution scolaire traditionnelle pour pallier aux limites et aux manques de celle-ci face aux besoins spécifiques d'une clientèle adulte déjà éprouvée par l'Ecole. Le succès du SEBAM s'explique en grande partie par la souplesse qu'il a su se donner pour rester à l'écoute des adultes qui le fréquentent, souplesse qui s'exprime non seulement dans l'attitude compréhensive du personnel (direction, secrétaires, formateurs), mais aussi dans l'administration (ratio plus faible, horaires flexibles, entrées variables et sorties continues, respect du rythme individuel, "roulement" élevé d'inscriptions).

Cette souplesse est difficile à maintenir dans le cadre d'une institution bureaucratique mais elle nous apparaît la condition "sine qua non" de l'originalité de notre intervention en éducation des adultes. Il faut se rappeler les motifs qui en 1968 amenaient la création du SEBAM. Pour souligner l'importance de demeurer flexible, il faut bannir la rigidité des inscriptions obligatoires à date fixe, l'obligation d'une présence continue, l'application de règlements qui rappellent trop souvent l'école élémentaire.

Un grand effort doit être fourni par les gestionnaires pour que les formateurs aient entière liberté dans l'exercice de leurs fonctions. Il faut ici se rappeler que l'adulte analphabète ou sous-instruit est une personne qui a connu un échec scolaire antérieur. Il est donc important que l'action andragogique ne soit pas entachée des mêmes erreurs que l'expérience pédagogique.

Le SEBAM, en 1978, ne peut exercer son action de la même façon qu'un centre communautaire, qu'un centre de préemploi ou encore qu'un comité de citoyens. Le service obéit à des règles et se conforme à des normes administratives et sa clientèle se recrute

dans tous les quartiers de la région métropolitaine. L'hétérogénéité des groupes restreint l'animation qui pourrait y être pratiquée. Afin de ne pas doubler les services existant à Montréal (services sociaux, centres communautaires, écoles d'adultes, centres pour immigrants, centres de loisirs, etc.) et de multiplier les modes d'intervention, le SEBAM a concentré ses activités sur l'acquisition de connaissances académiques, (français et mathématiques) de la base au secondaire II. Lorsque les adultes expriment des besoins d'activités sociales, politiques ou économiques, ils sont référés vers les services créés dans leur quartier. Cette référence à d'autres services a été faite jusqu'à présent par la direction et les formateurs, mais en juin 1978 nous faisions la recommandation qu'un poste de responsable d'aide aux stagiaires soit créé afin de fournir aux adultes les informations, les références et l'accueil nécessaires lorsqu'ils sont aux prises avec des problèmes financiers ou personnels (saisie, B.E.S., assurance chômage, séparation, drogues, alcool, placement d'enfants, déménagements, etc.).

Une commission scolaire qui voudrait mettre sur pied un centre comme celui du SEBAM devrait donc s'assurer que si le milieu ne dispose pas de services auxiliaires (sociaux, santé, loisirs, communautaires, etc.), il est nécessaire de prévoir en plus des activités strictement académiques, des activités axées sur l'économique, le social et le politique. L'adulte vient pour apprendre à lire et à écrire le plus rapidement possible mais il vient également pour participer à la vie de la communauté. Il apparaît donc important de fournir à l'analphabète des moyens autres que l'écriture pour répondre à son besoin d'information. Il faut prévoir des périodes de temps consacrées à l'utilisation des média d'information tels que la radio ou la télévision.

Notre expérience nous a appris l'impuissance des commissions scolaires à atteindre les analphabètes. En effet la majorité des adultes qui fréquentent les cours du SEBAM ne sont pas des analphabètes au sens strict (ignorance complète de l'écriture et de la lecture) mais plutôt des adultes sous-instruits ou analphabètes au sens fonctionnel (ceux qui ne possèdent pas la scolarité exigée par la société nord-américaine pour exercer des métiers ou suivre des cours professionnels).

Devant cette difficulté à recruter des analphabètes, nous pensons qu'il faut s'orienter vers d'autres types d'intervention. Ce qui nous amène aux expériences antérieures du SEBAM.

Animation de quartier et bénévolat

Le SEBAM a tenté, de 1968 à 1974, de s'implanter dans différents quartiers de Montréal. L'expérience s'est soldée par la constatation suivante: il faut des animateurs du milieu pour réussir à mobiliser les habitants d'un quartier et il faut consacrer de nombreuses heures pour explorer les ressources du milieu, les pôles d'attraction, connaître les besoins et mettre sur pied des services appropriés. Dans la plupart des quartiers, la clientèle recrutée n'était pas formée d'analphabètes mais d'adultes sachant lire et écrire. Le niveau de connaissances était élémentaire et les groupes étaient hétérogènes. La plupart venait pour augmenter leur scolarité afin de trouver un emploi ou encore pour s'inscrire à des cours de formation générale ou professionnelle. Bref, l'animation en elle-même a suscité peu d'adeptes et ce sont surtout les autres organismes du milieu (centres de main-d'oeuvre, hôpitaux, centres communautaires, CLSC, services sociaux, etc.) qui ont dirigé les adultes vers les locaux de fortune où des bénévoles recrutés parmi des professeurs à la retraite, des mères de famille, des étudiants ou de jeunes travailleurs, venaient selon leurs disponibilités dispenser des cours. Le bénévolat avait le mérite de "déprofessionnaliser" l'intervention éducative mais il avait à supporter le manque de disponibilité des bénévoles, l'instabilité d'un système qui repose sur le bon vouloir et sur les parallèles établis par les bénévoles entre leur travail non rémunéré et celui des formateurs payés à temps partiel.

Nous avons eu le souci de faire reconnaître le Service d'éducation de base aux adultes de Montréal comme un service essentiel à la communauté et à ce titre nous avons demandé que les formateurs soient rémunérés. Aujourd'hui, il arrive encore que l'on fasse appel à l'occasion à des bénévoles pour travailler avec certains adultes ayant des difficultés particulières (immigrants, déficients, handicapés physiques, etc.). Nous faisions appel autrefois au Service bénévole de Montréal, ou à certaines communautés religieuses. Depuis juin 1978, nous avons formulé nos demandes au Collège Frontière dont la formule complètement décentralisée permet une action différente dans le milieu. Nos tentatives d'animation dans certains quartiers se sont soldées par des échecs à cause de la nature de notre service originant d'une institution scolaire, soit à cause de l'opposition systématique du milieu face à toute intervention provenant du "système" ou de personnes venues de l'extérieur. Face aux besoins de la population montréalaise et devant l'échec de l'animation, nous avons opté pour une vocation éducative orientée vers une grande région, non un milieu restreint comme le quartier.

Participation à des activités d'un centre communautaire

Dans les débuts, le SEBAM partageait les locaux d'un centre communautaire à vocation éducative, sociale et politique. Les comités de logement, les comités de citoyens, les services de santé et d'aide sociale voisinaient avec les ateliers d'artisanat, la garderie et les cours de recyclage.

La cohabitation et la participation au centre communautaire avaient l'avantage de "déscolariser" l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de mettre les adultes en contact avec des ressources du milieu, de les aider à se mobiliser au niveau des luttes de quartiers. Si le SEBAM était resté dans le centre communautaire, il serait devenu un des services du centre et aurait eu un rôle au niveau du quartier Hochelaga-Maisonneuve. Or, les adultes qui fréquentaient les locaux du SEBAM, contrairement à ceux qui participaient aux autres activités du centre communautaire, ne venaient pas seulement d'Hochelaga-Maisonneuve, ils étaient originaires de toutes les parties de la ville. L'établissement de petits noyaux éparpillés ici et là avait le désavantage d'être très coûteux en termes d'investissements humains et matériels, il fallait trouver des bénévoles, des locaux, de l'équipement, etc. Les adultes n'étaient pas tous au même niveau si bien que le formateur se retrouvait souvent face à quelque 6 ou 8 personnes dont la scolarité allait de la 3e à la 8e année. La demande accrue de services, la provenance des adultes et l'hétérogénéité des groupes ont conduit à rechercher un centre permanent doté de locaux appropriés et à engager du personnel susceptible de répondre aux besoins diversifiés des adultes.

C'était un risque que de créer un centre pour adultes dans une ancienne école élémentaire. L'ancienne formule avait le mérite d'offrir un environnement "déscolarisant" l'éducation, mais elle avait le désavantage de s'appuyer sur le bénévolat et de conduire le formateur à travailler avec tous les niveaux scolaires en même temps. Le centre du SEBAM est aujourd'hui un centre qui présente un environnement scolaire mais où l'atmosphère est cependant "déscolarisée".

Cours dans les prisons et les ateliers protégés

Le SEBAM a offert des cours de français et de mathématiques aux détenus de plusieurs prisons. Les services rendus dans les prisons ont permis de réaliser que les cours académiques doivent se doubler d'animation, non seulement auprès des détenus mais aussi auprès du personnel de la prison.

Les ateliers protégés pour handicapés physiques et déficients mentaux ont des besoins en matière d'éducation de base. Le SEBAM a envoyé des formateurs sur les lieux pour répondre à des adultes qui ne peuvent ni fréquenter le centre du SEBAM ni les autres centres d'éducation des adultes. Là encore, les services éducatifs doivent être intégrés aux autres services.

QUELQUES REFLEXIONS SUR L'ANALPHABETISME

Il peut paraître surprenant de constater qu'en 1978, il existe à Montréal plusieurs milliers d'adolescents et d'adultes qui ne savent ni lire ni écrire car la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et ce depuis un bon nombre d'années. Il est facile de faire porter le blâme d'abord sur l'individu qui présente le manque: il suffit de se dire que l'adulte doit savoir lire puisqu'un enfant de 6 ou 7 ans peut le faire normalement. Le raisonnement est simpliste et ne tient pas compte d'un ensemble de facteurs mais il explique en grande partie l'attitude de mépris ou de pitié de la majorité de la population à l'égard de ceux qui ne savent pas lire ni écrire. Puisque la faute est imputable à la victime, c'est à cette dernière que revient le devoir de s'adapter à une société axée sur l'écriture. L'adaptation de l'analphabète doit se faire face au marché du travail (il n'existe pas de ressources pour compenser ce manque sur le marché du travail), aux loisirs, à la vie quotidienne (achats, logement, transport). Pour survivre, l'analphabète doit développer des habiletés compensatoires. Lorsqu'il ne peut le faire, il est victime de nombreux abus.

La façon dont l'analphabète explique son analphabétisme permet de comprendre les différentes avenues qui ont été empruntées pour traiter du problème. Voici quelques expressions le plus souvent utilisées par les analphabètes pour expliquer leur situation:

"je devais garder mes frères et mes soeurs parce que ma mère était malade"

"il y avait beaucoup d'enfants, j'ai quitté l'école pour aller travailler"

"j'ai été placé dans des classes spéciales parce que j'entendais mal"

"j'étais nerveux, mes parents m'ont retiré de l'école"

"je n'étais pas bon à l'école"

"dans ma classe, on n'apprenait pas à lire, on dessinait"

"je suis allé à l'école pour apprendre mon catéchisme, puis je suis retourné à la maison"

"j'étais souvent malade"

"j'ai été placé en foyer nourricier"

"on était très pauvre"

"je n'aimais pas l'école"

Nous observons que les analphabètes relient le plus souvent leur problème à une cause personnelle ou familiale, quelquefois à l'école et plus rarement à des conditions socio-économiques. Le praticien et le théoricien de l'alphabétisation réagissent donc différemment devant le phénomène de l'analphabétisme et les solutions qu'ils présentent suivent l'optique des observateurs. Selon qu'ils sont psychologues, pédagogues, sociologues, politicologues ou philosophes, les intervenants dans le domaine de l'alphabétisation proposent des approches tantôt individuelles, tantôt collectives.

En terminant, soulignons que l'expérience éducative du SEBAM nous a amenés à questionner la valeur des services dispensés par l'école et à constater, dans bien des cas, l'échec de l'école. Il est important de vérifier si les méthodes utilisées à l'élémentaire permettent au plus grand nombre d'acquérir les bases de la lecture et de l'écriture. De plus, il faut se questionner sur la valeur à long terme de la promotion obligatoire. A observer le comportement des adolescents analphabètes, il eut été plus sage de leur faire reprendre une classe que de leur faire suivre leurs pairs pour devenir à l'âge adulte incapables de s'intégrer à la société.

UNE ALPHABETISATION QUI SE CHERCHE[1]

André Demers
U.Q.A.M.

avec la collaboration de

Marc Thiffault
C.S.R. Chambly

(1) Extrait de Une problématique d'alphabétisation, S.E.A., C.S.R. de Chambly, juin 1978. Cet extrait reproduit intégralement la 3e partie.

I. FINALITES DE L'ALPHABETISATION

Chercher une finalité à une entreprise d'alphabétisation, c'est d'abord se renvoyer à la réalité de l'analphabétisme, le définir comme problème. C'est choisir, parmi les éléments de définition de l'analphabète, ceux qui correspondent à l'idée qu'on s'en fait. C'est également proposer un rapport souhaitable de l'analphabète à sa société, particulièrement la relation qu'il devrait avoir à l'école, lieu de reproduction de la culture. C'est en somme expliquer son idéologie sur l'école.

Nous avons souligné que l'analphabétisme comporte deux dimensions fondamentales. C'est d'abord une situation objective de privation des codes d'accès à la langue qui empêche certaines communications avec d'autres. C'est aussi une situation de marginalité culturelle qui appartient à l'univers du vécu personnel.

La première dimension permet de reconnaître un écart à la norme. L'analphabète est un cas problème d'individu sous-scolarisé, pour un tas de raisons: pauvreté, histoire personnelle, tissus de malchances, déficiences physiques ou mentales, etc. Si on reconnaît la primauté à cette dimension, on attribue spontanément à l'école le rôle de réducteur des écarts sociaux. La réponse au problème est dans une scolarisation intensive.

La seconde dimension renvoie aux causes de l'analphabétisme, parmi lesquelles on peut trouver: les transferts d'école, les problèmes d'apprentissage, l'indifférence des parents, l'écart entre le langage parlé à la maison et celui de l'école. L'école participe donc à la production de l'analphabétisme. Dans ces conditions, comment la scolarisation peut-elle faire disparaître l'analphabétisme ?

C'est ce dernier constat qui a amené la recherche de solutions différentes à un problème défini et accepté comme marginal. A Huntingdon, des animateurs culturels ont proposé et amorcé une expérimentation d'alphabétisation-conscientisation qui voulait incarner l'humanisme révolutionnaire de Paolo Freire. La

finalité du projet est la conscientisation de la situation sociale et culturelle des participants, la scolarisation n'étant qu'un des moments de la conscientisation. Cette orientation fondamentale s'inspire d'une idéologie qui définit l'école dans son rapport à l'analphabétisme: celui-ci est produit autant par l'école que par les autres institutions sociales. En voulant reproduire la culture, l'école se donne pour fonction "d'évacuer la parole, d'en faire un fait résiduel et de transformer ce résidu en un fait potentiellement réutilisable, codifiable" (1).

Ce faisant, l'école se programme pour inclure une majorité à la culture et crée par le fait même des marginaux: ceux à qui le programme ne convient pas, et ceux qui ne l'ont pas expérimenté.

L'école est donc créatrice de marginalité sociale. Mais il y a en plus un effet de renforcement culturel de cette situation par l'existence du mythe du "savoir", de la "culture", de "l'éducation", qui fait que "les classes populaires s'en remettent globalement, pour son acquisition, à l'autorité et à la compétence des classes culturellement et socialement dominantes" (2). En somme, l'école comme institution, c'est-à-dire dans ses objectifs, ses structures, ses méthodes, ses ressources, etc., participe à la création d'une condition de marginalité sociale et culturelle dont l'analphabétisme en est un symptôme, et est renforcée par son propre mythe.

L'alphabétisation-conscientisation rejettera donc le modèle scolaire habituel qui ne contribue qu'à reproduire ou renforcer l'aliénation culturelle des groupes marginaux. Il faut à la fois rejeter la volonté d'intégration, le modèle d'autorité transmis, les méthodes d'apprentissage, les contenus véhiculés, et même les lieux où se pratique l'alphabétisation, l'école étant le symbole de cette aliénation.

En proposant une alphabétisation aussi marginale que le sont les sujets auxquels elle s'adresse, l'alphabétisation se donnera comme finalités de permettre la critique des rapports sociaux,

---

(1) Jean-Paul Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Québec, Editeur officiel, 1978 (à paraître).

(2) G. Lafleur, La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées, cité par Jean-Paul Hautecoeur, p. 11-31.

et éventuellement de fournir l'instrumentation culturelle des nouveaux alphabétisés pour les aider à transformer ces rapports de domination-dépendance.

A une telle conception dialectique, l'alphabétisation-scolarisation oppose une conception linéaire. L'analphabétisme est une situation d'écart prononcé par rapport à un idéal d'adaptation des individus aux exigences de la vie collective. Si l'école a démontré une incapacité relative à répondre aux besoins de tous, elle peut être transformée, elle peut assouplir ses méthodes et ses modes d'organisation de l'enseignement. La conscientisation est un objectif souhaitable, mais l'école n'a pas à se substituer aux individus ou aux groupes pour réaliser le changement social. Elle propose plutôt de fournir des instruments qui donnent la chance d'opérer cette transformation s'ils le désirent. Fournir des éléments de croissance personnelle correspond davantage à sa finalité réelle. Si le cadre pédagogique ou les méthodes utilisées sont inadéquats pour réaliser une alphabétisation efficace, il est possible d'innover en proposant des formules scolaires plus appropriées aux milieux auxquels on s'adresse.

Ces deux conceptions de l'alphabétisation, et par le fait même du rôle de l'école, sont en elles-mêmes radicalement différentes. L'une propose une transformation radicale des rapports sociaux, l'autre une adaptation des institutions aux situations marginales, et des marginaux aux exigences collectives. Ces finalités sont chacune des expressions des idéologies critique et fonctionnaliste. L'une propose un changement radical, l'autre une adaptation en vue de l'intégration.

Entre ces deux courants, les praticiens qui s'imposent ou sont contraints de se donner une vision réaliste proposent des finalités moins ambitieuses qui s'inspirent néanmoins de l'un ou l'autre courant de pensée: on propose de conscientiser à partir de situations vécues, sans espérer ou proposer une intervention radicale, laissant plutôt à d'autres agents sociaux, vg. comités de citoyens, animateurs communautaires, le soin d'entreprendre des actions de libération collective. L'alpha-conscientisation est possible si on distingue

1. la prise de conscience de situations vécues;

2. la préparation de l'action par la conscientisation.

C'est du moins ce que pense Jocelyne Laurin, responsable pédagogique de l'expérience d'alphabétisation à Beauharnois.

Certains proposeront des finalités de développement personnel par une scolarisation adaptée aux situations concrètes. L'individualisation de l'enseignement peut permettre selon eux de maintenir les groupes dits naturels et d'abolir le classement, changements qui paraissent essentiels si on veut maintenir la motivation et empêcher la reproduction de blocage face à l'école. En tout temps, il s'agit de répondre aux besoins exprimés par les analphabètes participants. Les finalités proposées doivent être formulées à partir des besoins exprimés par les analphabètes.

II. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Le choix d'objectifs pédagogiques s'effectue normalement dans le sens des finalités pédagogiques. Il arrive souvent qu'on trouve des incohérences entre les objectifs concrets formulés par les formateurs et les finalités qui ont été données aux démarches d'alphabétisation proposées.

Les objectifs choisis peuvent être regroupés sous cinq (5) thèmes: le rattrapage scolaire, la réponse à des besoins immédiats, l'autonomie personnelle, la conscientisation et le changement social. Ces objectifs ne s'excluent pas nécessairement mais chaque fois on en propose un comme prioritaire, ou transcendant.

L'expérience menée à Huntingdon proposait à une collectivité réelle, organique, une expérience de développement collectif qui tranche par rapport à la scolarisation habituelle. "On ne fera pas juste apprendre à lire et à écrire, on pourra apprendre qu'on peut s'entraider, travailler en groupes, comment aller chercher et comprendre les informations qui vont nous être utiles dans notre vie" (1).

---

(1) Michel Lapierre, "Apprendre à lire et à écrire et bien d'autres choses... à Huntingdon", Multi-Média, 11 juin 1974, cité par Jean-Paul Hautecoeur, op. cit., p. 65.

Il s'agissait d'apprendre à déchiffrer les signes du quotidien, sans faire d'acculturation, c'est-à-dire en respectant l'univers mental et imaginaire.

De tels objectifs s'élaborent en complément dialectique avec l'action pédagogique, au dire de leurs proposeurs.

Bien qu'ayant formulé des objectifs d'alphabétisation-conscientisation, les responsables du projet de Beauharnois empruntent beaucoup aux perspectives d'intervention institutionnelle qui ont pour objectif premier d'assurer une scolarisation à des gens qui ont pris du retard par rapport à la majorité. Le changement visé est une scolarisation avec conscientisation de situations spécifiques. Vu l'hétérogénéité du groupe et la diversité des situations concrètes dans lesquelles chaque élève se trouve, il n'est pas possible de penser appliquer une méthode de conscientisation qui intègre des interventions sur le milieu. L'alpha-conscientisation est possible si on distingue la prise de conscience des situations vécues et la préparation de l'action par la conscientisation. Si des projets d'intervention naissent, ils devront plutôt être assumés par des groupes de citoyens ou d'autres organisations que l'école.

Une autre orientation des activités pédagogiques est celle d'assumer un dépannage pour des situations spécifiques de la vie quotidienne. L'objectif est donc de répondre à des besoins concrets, définis par les étudiants eux-mêmes. Cela suppose que le professeur a pour objectif propre d'identifier les signes du groupe, et qu'il rapproche le vocabulaire utilisé lors des exercices du langage courant.

Un objectif qui semble partagé par plusieurs interviewés est celui de la croissance personnelle. Il s'agit de viser, en plus des objectifs de scolarisation avoués, une dimension de formation individuelle. Le professeur cherchera à améliorer la confiance en soi, l'autonomie de fonctionnement, visera à l'intégration des acquis. Cet objectif nécessitera des méthodes individualisées orientées vers le cheminement personnel.

Quant à proposer des objectifs de changement social aux interventions pédagogiques, peu de gens y croient, à cause principalement des limites propres au milieu scolaire. Son mandat,

le type d'intervention qu'il favorise, ses traditions ne vont pas dans le sens de l'action de transformation directe. De toute façon, les analphabètes eux-mêmes ne semblent pas manifester une volonté en ce sens. Ils sont plutôt dépendants du modèle scolaire traditionnel. C'est cette dépendance très accentuée qui fait croire aux intervenants que le rôle des analphabètes est inexistant dans le choix des objectifs pédagogiques.

III. LE CHOIX DES METHODES

En général, on reconnaît la nécessité de partir de ce que sont les analphabètes, de leurs préoccupations avant d'élaborer un contenu. Il est utile de créer une "banque de thèmes et de problèmes". On devrait partir des habitudes propres à cette clientèle particulière et utiliser des objets et expériences familiers: journaux, revues populaires, émissions de télévision. Cette façon de faire correspond à l'esprit de la Déclaration de Persépolis faite lors du Symposium international pour l'alphabétisation, en septembre 1975.

Les principes qui sont suggérés sont les suivants:

1. Il faut aller du connu vers l'inconnu: par exemple, on fait écrire des phrases qui appartiennent au langage parlé habituel.

2. Il faut utiliser des méthodes simples: les approches trop complexes sont démobilisantes.

3. Les méthodes choisies doivent faire une grande place à ce qui est lu pour que ça soit compris.

4. Quelle que soit la méthode choisie, elle devrait inventorier le langage des analphabètes pour rechercher des situations-types qu'on pourrait utiliser dans les choix de textes à lire ou à écrire.

5. Une bonne façon de faire est de lier l'épellation à l'écriture au lieu d'utiliser la formule "dictée".

6. On doit faire de l'information sur d'autres contenus que les contenus strictement pédagogiques, ce qui permet de situer la démarche pédagogique dans un contexte plus large.

7. Il faut faire des retours fréquents sur ce que sont les étudiants, comment ils évoluent, ce que les autres disent d'eux.

"Les méthodes et les moyens matériels doivent être diversifiés, souples, adaptés au milieu et aux besoins des alphabétisés, à l'inverse d'un modèle uniforme et rigide".

A Huntingdon on s'était fixé comme objectif de tenir compte des attentes et des représentations traditionnelles, le modèle traditionnel d'apprentissage de la lecture et de l'écriture étant présent chez les analphabètes. La méthode d'alphabétisation-conscientisation dialectique se voyait inséparable de la praxis sociale qu'elle visait à transformer et à maîtriser.

A Beauharnois, Jocelyne Laurin a mis au point une méthode qui dissocie l'alphabétisation-prise de conscience et l'intervention dans le milieu. C'est une ouverture à certaines réalités proches du vécu qu'elle propose dans quatre cahiers concernant chacun un univers de vie important pour des adultes: les mass-média, les relations de travail, le logement, l'environnement. D'autres cahiers pourraient s'ajouter.

A SEBAM on n'impose aucune méthode aux professeurs. La règle est la souplesse, selon les groupes et les individus. On encourage le travail personnel guidé et encadré, suivi et encouragé.

C'est plutôt dans ce sens que les formateurs rencontrés semblent concevoir le problème de la méthode. Il s'agit moins d'utiliser un cahier qui suppose une démarche avec un seul groupe suivi du début à la fin que de se placer en position d'écoute, de non-directivité, dans un rôle de conseiller qui personnalise la relation à l'étudiant et oriente des apprentissages visant l'autonomie individuelle.

Les formateurs sont unanimes à reconnaître la difficulté d'écoute des étudiants. Il leur apparaît donc nécessaire de ne pas réduire la démarche d'alphabétisation à l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Au contraire, toute méthode doit maintenir les démarches du savoir-écouter et du savoir-parler pour augmenter la capacité de concentration qui est une condition nécessaire à la compréhension et à la rétention de ce qui est lu ou écrit.

IV. LE CADRE PEDAGOGIQUE

Le choix d'un cadre pédagogique adéquat doit être soumis aux mêmes considérations de principes préalables au choix d'une méthode. Il faut bien identifier les besoins spécifiques de la clientèle. Certaines clientèles préféreront un cadre scolaire où se reproduit l'image du rapport maître-élève. Il s'agit alors pour elles de personnaliser une relation avec un professeur qu'on regarde faire. De telles dispositions font que le contexte scolaire reste approprié, le régime d'études demeurant lié aux disponibilités des étudiants.

Pour certaines personnes rencontrées, il est préférable de poursuivre une démarche pédagogique en respectant le plus possible les "groupes naturels", indépendamment du lieu où se dispensent les cours ou encore du rythme des études.

D'autres insisteront sur le caractère inhibiteur de l'école, lieu peu propice à une démarche personnelle adaptée aux adultes. Dans le même sens, on fera valoir la nécessité d'accorder une grande marge d'autonomie aux groupes d'analphabètes, tout en assurant le support de personnes-ressources sans lesquelles ils ne peuvent poursuivre leur cheminement. La question fondamentale est de savoir quelle marge d'autonomie peut être laissée à des groupes dont la particularité est d'être composés de personnes dépendantes. Il est possible de résoudre ce problème si on parvient à choisir des formateurs qui originent du même milieu ou, à défaut, à faire en sorte que les

formateurs s'insèrent dans le milieu. Cette condition respectée, le choix d'un cadre pédagogique ne fait plus autant problème, ce cadre pouvant être souple et s'adapter aux particularités du groupe "étudiant". Un cadre souple permettrait de déprofessionnaliser la relation professeur-étudiant.

Un autre cadre suggéré est celui de l'atelier dans lequel les étudiants participent intégralement à des projets qu'ils ont l'initiative de mettre au point. Ce type de cadre répondrait à la préoccupation constante chez les analphabètes de chercher à appliquer le cours rapidement et d'y trouver des résultats concrets et immédiats. L'atelier pédagogique serait le lieu de la mise en commun des ressources des participants où l'échange des capacités individuelles permettrait de compenser les problèmes de chacun.

Il n'y a pas unanimité quant au choix d'un cadre idéal. Certains verront d'un bon oeil la formule d'entrées variables et de sorties continues dont la souplesse est expérimentée avec succès à SEBAM. Cette formule a l'avantage de bien se combiner avec un régime individualisé d'apprentissage. D'autres préfèrent fixer comme référence la nécessité d'horaires souples, ou encore de donner le cours près des endroits où vivent les analphabètes, dans un lieu polyvalent, etc., sans proposer comme tel un cadre précis d'apprentissage qui serait souhaitable.

V. LA COMMUNICATION AVEC LES ANALPHABETES

1. Le contact

L'un des problèmes les plus sérieux de toute entreprise d'alphabétisation est celui de rejoindre la population cible, de dépister les analphabètes et par la suite de leur proposer l'expérience d'alphabétisation, de les convaincre de sa pertinence à l'élaboration des objectifs, si tel est le but de l'expérience.

On reconnaît de façon générale que les adultes qui sont en cours d'alphabétisation sont les plus sûrs moyens de rejoindre d'autres analphabètes. Ils peuvent également être les propagandistes les plus efficaces s'ils sont convaincus de la valeur de ce qu'ils font.

A un moindre degré, on peut attendre une collaboration efficace de centres de main-d'oeuvre, particulièrement lorsqu'on veut implanter un programme de formation préparatoire à l'emploi. SEBAM n'utilise que les institutions existantes pour recruter ses participants.

Certains ont essayé les dépliants du type de ceux habituellement utilisés dans le monde scolaire, dépliants qu'on retrouve dans les lieux publics d'information, les institutions bancaires, etc. De tels média de communication ont le désavantage d'être écrits. Les utilisateurs de ces dépliants n'appartiennent pas à la classe de gens qu'on vise à intéresser. Au mieux peut-on espérer atteindre un ami, un parent ou une personne qui peut être en contact avec des analphabètes. Cela reste un moyen très aléatoire.

Pour réaliser le recrutement nécessaire à l'expérience d'alphabétisation de Beauharnois, on avait d'abord cherché à identifier les analphabètes à partir des notables du milieu: curés, travailleurs sociaux, responsables institutionnels. On s'est vite aperçu de l'inefficacité de ce procédé. En définitive en utilisant les indices qu'on a réussi à recueillir, les formateurs ont eux-mêmes fait du porte à porte pour proposer leur expérience. Cette opération a mobilisé beaucoup d'énergie. Le caractère expérimental de cette expérience rend cette formule difficilement exportable.

Au Comité du peuple de la Rive-Sud, on a également utilisé le temps d'antenne dont dispose le comité pour faire de la publicité pour les cours. Le nombre de participants ne témoigne pas d'une grande efficacité de ce moyen. Il faudra utiliser d'autres moyens ou améliorer les conditions d'utilisation de ceux qu'on a utilisés jusqu'à présent.

2. L'accueil et le classement

L'importance de cette phase est soulignée dans tous les milieux où eurent lieu des expériences d'alphabétisation. L'attitude générale doit révéler des intervenants qui possèdent une image positive de l'adulte analphabète, qui éliminent toute forme de paternalisme. L'accueil peut durer le temps qu'il faut... pour éliminer les manifestations d'anxiété trop prononcées. Le succès de l'accueil est fonction des qualités personnelles des formateurs et des conseillers impliqués.

Une exigence essentielle au succès de la période d'accueil est de dissocier cette période de celle où doit se faire le classement des participants. Celui-ci devrait être non formel au début puis se faire par tests après quelque temps. Concernant le classement, on souligne l'importance de faire des tests sur d'autres habiletés personnelles des participants à l'expérience d'alphabétisation. Cette formule permet à l'analphabète de valoriser d'autres aptitudes et de relativiser l'importance du handicap que représente l'incapacité à écrire ou à lire correctement. Cela fournit également aux formateurs des moyens d'intégrer d'autres activités à celles proprement reliées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'apport de contenus variés liés aux compétences propres aux analphabètes, peut permettre aux formateurs d'innover dans les activités pédagogiques proposées.

ECOLE POLYVALENTE, STRUCTURE ACADEMIQUE ET INADAPTATION

Manuel Crespo
Justo Michelena
Monique Cournoyer, CECM

PRESENTATION

Un fait qu'ont généralement remarqué les éducateurs en alphabétisation des adultes au Québec, c'est le nombre croissant de jeunes illettrés qui se présentent aux cours ou séances d'alphabétisation. Leur histoire est en partie celle des classes spéciales, des écoles professionnelles et autres institutions juvéniles où ils ont souvent accumulé des années de scolarité sans même apprendre l'écriture initiale. Leur nombre est inconnu. S'agit-il d'un phénomène proportionnellement croissant ou bien sa manifestation n'est-elle due qu'à la conjoncture, soit d'une part le taux élevé du chômage chez les jeunes et d'autre part le développement des cours d'alphabétisation des adultes dans les commissions scolaires ? S'il est vrai que la conjoncture favorise la manifestation de l'analphabétisme des jeunes, on peut aussi raisonnablement supposer que la culture et le système de l'école élémentaire contribuent à sa production, voire à sa croissance. On peut même supposer, à la suite d'entrevues biographiques avec ces jeunes analphabètes, que l'analphabétisme est un trait normal de culture de ces jeunes marginalisés ou "inadaptés", qu'il est volontairement cultivé sur le mode du refus comme le pot ou l'acide le sont sur le mode de l'alternatif. L'écriture, à l'école, c'est l'impératif. Mais cet impératif, c'est l'impératif des autres pour tous ceux qu'on a envoyés dans les marges instituées: les classes spéciales, la voie para-académique. Il devient vite oppressif, répressif. Et entre opprimés, il n'est plus qu'une expression possible qui devient expression privilégiée: la parole en deçà de la loi de la langue, la parole opprimée mais aussi la parole libertaire au-delà de la loi, la parole - salut plus proche de la musique astrale que des compositions à la française.

Puis ces jeunes se présentent un jour au bureau de la main-d'oeuvre où on leur demande d'écrire. Ou bien ils sont confiés à un agent d'aide sociale, ou bien à un officier de probation. L'écriture, l'ancien impératif évité, s'impose de nouveau. Non plus par la maîtresse, mais par l'agent de tutelle. Il faut retourner à l'école, cette fois avec des adultes. Quelques-uns tentent cette "deuxième chance", forcés ou volontaires à l'adaptation. Tous les autres ne retourneront pas à l'école et iront grossir cette population flottante qui patente la vie en dehors de la loi de langue: des sous-prolétaires ou des parias, parmi lesquels quelques poètes.

Il n'y a pas encore eu d'étude approfondie du milieu de ces jeunes analphabètes, de l'école et autres institutions qui les reçoivent ou bien les créent. Mais indirectement, les recherches menées à la CECM par Manuel Crespo, Justo Michelena et Monique Cournoyer sur l'inadaptation scolaire apportent des éclairages. Si l'on associe inadaptation scolaire et analphabétisme, alors les conclusions des auteurs deviennent utiles à la compréhension et à l'explication de la production des analphabètes par l'école.

Sont donc republiées intégralement ici les conclusions de deux études récentes publiées originairement par la CECM:

1. Les relations entre structure académique et inadaptation scolaire, par Manuel Crespo et Justo Michelena, CECM, Service des études, Division des services spéciaux, avril 1977.
2. Ecole polyvalente et inadaptation, par Manuel Crespo et Monique Cournoyer, Ibid, janvier 1978.

Jean-Paul Hautecoeur

1. LES RELATIONS ENTRE STRUCTURE ACADEMIQUE ET INADAPTATION SCOLAIRE

L'ensemble de cette étude sur le système des voies académiques et son influence sur l'inadaptation scolaire permet de tirer deux conclusions majeures.

La première de ces conclusions est que le système des voies académiques influence de façon claire le phénomène de l'inadaptation scolaire et ce, une fois contrôlé l'effet de plusieurs variables identifiées par des études antérieures comme liées d'une manière plus ou moins directe au phénomène en question.

Cette première conclusion est extrêmement importante puisqu'elle met en évidence que l'inadaptation scolaire, telle que mesurée dans cette étude, est liée et fortement influencée par un facteur de type structurel, à savoir le système des voies.

Cela semble vouloir signifier que le système de classification scolaire, tel qu'il existe au niveau secondaire, est en grande partie responsable d'une certaine désaffection de l'école, spécialement parmi les étudiants poursuivant leurs études secondaires dans les voies allégées.

Cette structure scolaire qui devait en principe adapter l'éducation académique au rythme d'apprentissage des étudiants, et ainsi répondre aux besoins et aspirations de ces mêmes étudiants, ne semble pas avoir atteint ce but, spécialement en ce qui concerne les étudiants considérés comme moins doués académiquement et classés, par ce fait même, dans les voies inférieures.

Après quelques années d'implantation du système des voies, il semble plutôt qu'on ait réussi à créer deux groupes d'étudiants extrêmement différents à plusieurs points de vue. D'un côté, on trouve le groupe d'étudiants en enrichie ayant une assez forte performance académique, présentant de grandes possibilités d'instruction supérieure et voulant exploiter personnellement ces possibilités, désirant des emplois prestigieux et bien rémunérés, se sentant à l'aise dans leur peau d'étudiants et, finalement, croyant qu'ils ont devant eux un avenir social assez prometteur.

D'un autre côté, on a le groupe d'étudiants de voie allégée, ayant une faible performance académique et très peu de possibilités de poursuivre des études au-delà du secondaire, sentant que leurs probabilités d'obtenir des emplois prestigieux et bien rémunérés, une fois leur secondaire terminé, sont assez restreintes et voyant l'école comme un "mal nécessaire" qu'ils endurent souvent à cause de la pression des parents.

La deuxième conclusion importante qu'on peut tirer de cette étude est que le climat général de l'école influence aussi d'une manière évidente l'inadaptation scolaire. Le fait que les étudiants ne se sentent pas à l'aise à l'intérieur de l'organisation scolaire de leurs écoles semble être, tout comme le système de voies, à la base d'une désaffection de plus en plus aiguë vis-à-vis de l'école, particulièrement, en ce qui concerne les étudiants de voie allégée.

Mais il faut noter que, même si l'insatisfaction qui se manifeste vis-à-vis de l'école est plus forte chez les élèves des voies allégées, elle n'est cependant pas leur apanage car les étudiants en enrichie, bien que moins nombreux, se disent, eux aussi, insatisfaits du climat régnant dans leur école.

Comme on l'a déjà remarqué auparavant, il semble exister un malaise assez généralisé parmi la population étudiante concernant l'organisation globale de leur école.

Ces deux conclusions semblent à nos yeux être extrêmement importantes en ce qui regarde l'amorce de solution au phénomène de l'inadaptation scolaire.

Ces conclusions mettent en évidence que la solution de ce phénomène passe, d'un côté par une réforme du système des voies académiques tel qu'il existe partout au Québec et d'un autre côté, par une amélioration du climat général qui règne actuellement dans les écoles secondaires. Cela veut dire que des facteurs extra-scolaires comme, par exemple, les relations familiales, même s'ils ont une certaine importance, n'apparaissent pas comme les véritables causes de la désaffection d'un nombre grandissant d'étudiants vis-à-vis de l'école.

Les véritables causes de l'inadaptation scolaire semblent se trouver dans la structure actuelle de l'école secondaire qui, à notre avis, crée des conditions favorables à un rejet de plus en plus marqué de l'univers scolaire, particulièrement parmi des groupes d'étudiants considérés comme moins doués du point de vue académique et classés dans les voies allégées.

Les analyses précédentes mettent en doute la pertinence d'un système scolaire qui accentue les différences entre des groupes d'étudiants et qui ne réussit pas à créer les conditions nécessaires pour que la majorité des élèves se sentent bien dans leur peau, donnent le meilleur d'eux-mêmes et forment vraiment des hommes prêts à faire face aux grands défis du monde moderne pour servir vraiment les intérêts du peuple québécois.

Ce rapport se situe dans un courant réformiste du système scolaire actuel. L'ensemble des résultats qu'on vient de présenter indique qu'une amélioration sensible du système scolaire doit, d'abord et avant tout, commencer par une tranformation du système des voies académiques et du climat général de l'école.

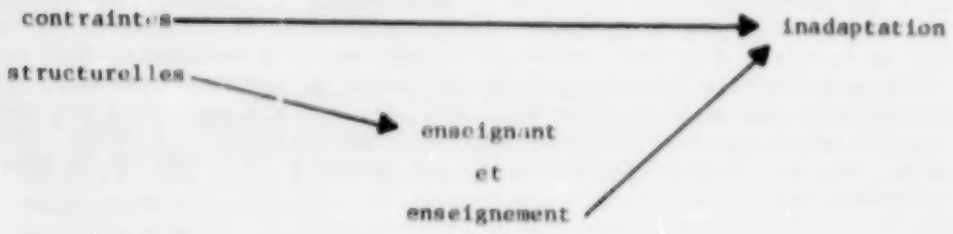
II - ECOLE POLYVALENTE ET INADAPTATION

Notre étude s'est élaborée autour de trois axes principaux: contraintes structurelles, rôle de l'enseignant et inadaptation scolaire. Sans vouloir construire un modèle prédictif de l'inadaptation - ce qui serait en réalité impossible - il serait utile néanmoins de tracer succinctement la direction des influences et l'articulation de ces trois axes.

D'une part, les contraintes structurelles sont un facteur déterminant de l'inadaptation scolaire. D'autre part, l'enseignant et l'enseignement, c'est-à-dire les rapports pédagogiques, ont un rôle intermédiaire dans le processus de constitution de l'inadaptation. Celle-ci apparaît comme la résultante directe des influences des contraintes structurelles et la résultante du rôle des enseignants. Mais les enseignants ne réagissent pas de façon mécanique aux contraintes. Ils ont un apport spécifique dans ce processus de formation de l'inadaptation. La figure 2 présente le modèle que nous avons développé.

Figure 2

Le modèle explicatif de l'étude



Ce rapport avait comme objectif d'expliciter les interrelations que nous avons cru déceler entre ces axes. Particulièrement, le chapitre sur l'inadaptation se voulait une description et une synthèse du cheminement des influences. Il n'est donc pas question, ici, de reprendre à nouveau ces développements. Il sera plutôt question de souligner quelques points qui nous permettront à la fois de conclure et d'ouvrir la voie à de nouvelles réflexions.

Il a peut-être paru, à un moment ou l'autre, que la distinction qu'on établissait entre inadaptation diffuse et caractérisée était injustifiée. A la seule étude des comportements, il est parfois difficile de tracer une ligne de démarcation claire entre inadaptation diffuse et inadaptation caractérisée. Il apparaît donc qu'il faut dépasser ce niveau d'analyse. En réalité, leur différence tient davantage à une structuration au niveau des individus qu'aux actes eux-mêmes. Ceci est d'autant plus vrai pour les comportements moins dramatiques, tels que l'indiscipline, la dispersion ou l'absentéisme. Entre un élève présentant des symptômes d'inadaptation semblables à ceux qu'on vient d'énumérer à un degré chronique et un autre élève présentant ces mêmes symptômes mais de manière passagère, la seule distinction réside dans la structuration interne des actes et celle-ci découle de divers types de facteurs liés entre eux. Lemert (1951) utilise les termes de déviation primaire et secondaire pour distinguer des actes de déviance moins structurés comme tels, des actes de déviance découlant d'une identité déviante.

C'est dans le cas de l'inadaptation caractérisée que l'on peut parler de déviation secondaire. Le jeune qui, de façon chronique, s'absente, est indiscipliné ou celui qui s'adonne régulièrement à la consommation de drogues en vient à se former une vision des relations humaines, de sa vie à l'école, bref une vision du "monde" qui colore l'ensemble de ses activités. Par contre, dans le cas des manifestations de l'inadaptation diffuse, cette structuration autour d'une vision articulée est absente.

On s'aperçoit quand même que ces deux types d'inadaptation ne sont pas étanches. Toutefois, on ne devrait pas conclure que l'un peut mener à l'autre (inadaptation diffuse à inadaptation caractérisée) inéluctablement ou que l'un ne mène jamais à l'autre. En réalité, les choses sont plus complexes. La structuration de l'identité déviante est le résultat d'un bon nombre de situations et d'événements dont certains sont parfois fortuits. Elle est aussi en partie le résultat de la réaction que le déviant expérimente dans son milieu. Ce n'est pas en s'ennuyant que l'on devient nécessairement drop-out. L'ennui, cependant, est une de ces "contingences" qui mènent à la formation du marginal scolaire.

Cette étude découvre aussi la difficulté majeure que représente l'inadaptation caractérisée pour l'école polyvalente. En interviewant des éducateurs, on constate un pessimisme marqué sur les chances de réussite, c'est-à-dire sur les chances de réinsertion des célèbres "cas d'élèves". Dans plusieurs de ces cas, la situation est tellement détériorée que l'on perd souvent espoir de les récupérer. Il est à noter comment ces "cas" mettent en question l'universalité de la mission attribuée à l'école. L'école est-elle pour tous ou pour une fraction, celle des "scolarisables" ?

Quelles que soient les positions dans ce débat, les faits nous obligent à constater qu'une fraction de la population étudiante est surhandicapée et que même des changements structurels majeurs dans l'organisation scolaire ne permettraient pas de les récupérer: leur refus scolaire a principalement ses racines dans une situation extra-scolaire, c'est-à-dire sociale.

Ces dernières remarques ne veulent pas nier à l'école ses responsabilités en matière de solution à l'inadaptation caractérisée. Elles cherchent davantage à mettre en évidence la nécessité de solutions en profondeur et à long terme dont l'école serait partie prenante. Elle s'intégrerait ainsi à des actions qui devraient mener à des changements affectant les conditions de vie des jeunes qui la fréquentent.

L'acuité que nous voyons au problème de l'inadaptation caractérisée ne doit pas laisser supposer ici un renversement de nos perspectives. Suite à notre étude, il demeure que l'inadaptation diffuse est la forme d'inadaptation la plus importante. Parce que reliée à l'organisation scolaire, elle prend l'ampleur d'un phénomène structurel et collectif. Contrairement à l'inadaptation caractérisée, elle offre une prise à des changements de nature scolaire.

Implantés en tant que stratégies expérimentales, l'encadrement et le foyer 113 sont des preuves à rebours de la validité de notre hypothèse sur l'effet négatif des contraintes structurelles et de certains aspects du rôle des enseignants. Là où on met de côté le programme pour s'occuper des jeunes dans le but d'établir un préalable affectif, on perçoit une nette amélioration du climat scolaire et un changement positif du rendement académique lui-même, indice d'un changement dans le processus d'apprentissage.(1)

Egalement, là où on essaie de contrer le problème d'absence d'identification par l'établissement de cellules encadrées par un groupe restreint de professeurs, les résultats sur le climat scolaire sont aussi encourageants. Mis à part le fait qu'il s'agit d'un réaménagement temporaire et partiel des contraintes structurelles et des rapports humains qui s'ensuivent, l'influence bénéfique de ce réaménagement sur la vie de la polyvalente montre comment il est opportun de s'attaquer à une révision en profondeur de la structure et du fonctionnement de la polyvalente.

---

(1) En effet, il ne faudrait pas croire que le rendement académique soit présenté comme une fin en soi. Tout au long de notre étude, nous l'avons considéré comme un indice relatif d'adaptation ou d'inadaptation à l'école contrairement à la position docimologique.

Cette révision ne saura être efficace que si elle provient d'un champ plus vaste que le champ scolaire. En réalité, si on se rappelle que l'organisation scolaire est le reflet des rapports sociaux, on admettra que l'inadaptation diffuse fait, elle aussi, appel à un changement social fondamental qui ferait de l'école un instrument au service des besoins de la population et défini par elle. Dans le domaine qui nous concerne, ce changement devrait atteindre des problèmes tels que la rentabilité économique dans l'enseignement, la sélection, l'inadéquation des programmes d'études, la spécialisation hâtive, etc.

A la suite de notre analyse, des éléments concrets de changements apparaissent déjà nombreux. Au niveau de la structure administrative, il ne fait pas de doute qu'une décentralisation s'impose, non pas au profit des régions mais au profit de la base. L'école locale doit disposer de plus d'autonomie pour que les besoins réels de la population soient mieux satisfaits.

Quant aux enseignants, la qualité de leur travail exige de meilleures conditions. L'enseignant devrait avoir plus de contrôle sur l'enseignement. Il serait temps aussi de mettre un terme au fractionnement des relations humaines et que l'enseignement spécialisé par matière cède la place à un enseignement plus centré sur l'élève. En ce sens, il apparaît pertinent de repenser au généraliste qu'on a relégué aux oubliettes avec la réforme de l'enseignement.

Enfin, il est à souhaiter que, dès maintenant, on tire profit des expériences d'encadrement. Nous ne nous référons pas ici à l'encadrement disciplinaire mais à l'encadrement pédagogique qui s'est avéré une formule intéressante par rapport aux problèmes de dispersion de toutes sortes chez les étudiants.

Pour devenir véritablement un instrument de promotion collective, l'école ne doit pas seulement s'ouvrir pour "se mettre à l'écoute du milieu". Elle doit aussi intégrer les parents dans les processus de prise de décision. Les visites à l'école, l'élection des commissaires et la participation à des comités d'école consultatifs ne suffisent plus. Les parents doivent être présents à tous les niveaux pour débattre et décider des questions concernant l'expérience de leurs enfants à l'école. Il n'en tient qu'à eux de s'organiser pour y arriver. Dans l'école actuelle, les inadaptés ne sont pas des accidents de parcours. C'est l'organisation scolaire elle-même qui, en partie, secrète l'inadaptation de la même manière que l'économie capitaliste crée le chômage. Dès lors, on n'est plus en mesure de parler d'étudiants inadaptés. Il conviendrait plutôt de parler d'une école inadaptée. Cette

étude et les éléments de changement que nous venons de mentionner pourront peut-être servir de points de repère à une réflexion et à une action systématique sur les problèmes posés par l'école polyvalente et par l'école en général.

L'AMERINDIANISATION DES ECOLES
ET LA SITUATION
SCOLAIRE DES MONTAGNAIS DE SCHEFFERVILLE

Présenté par Jean Hénaire,
MEQ, DGDP, avec la collaboration
de: Thaddée André
Evelyne Audet
Claire Turcotte

PRESENTATION

Plusieurs commissions scolaires interviennent en éducation des adultes auprès des communautés amérindiennes. Des projets et programmes d'alphabétisation s'y développent. Jusqu'à maintenant, ces programmes d'alphabétisation ont été conçus selon un modèle académique univalent, celui de l'école, ils ont été aussi administrés à partir des mêmes normes universelles à appliquer aussi bien auprès d'un public d'immigrants, de handicapés, de travailleurs peu scolarisés, d'assistés sociaux chroniques, d'Amérindiens... Chez chacun de ces publics qu'une vision scolaire a tendance à réduire à une même catégorie - d'analphabètes - des problèmes uniques se posent qui appellent des approches spécifiques.

Le cas des Amérindiens exige une attention et des interrogations particulières. Dès l'enfance, le contact avec l'école des Blancs n'est pas tendre comme le montre l'article qui suit. Les chances objectives de devenir analphabètes à l'école sont fortes pour une grande proportion des enfants amérindiens. Après le rejet ou la marginalisation à l'école primaire et secondaire, les mêmes faits risquent de se reproduire en éducation des adultes. Alphabétisation peut signifier amérindianisation aussi bien que domestication, voire "pariatisation" et la tendance forte est plus au deuxième terme qu'au premier.

C'est donc toute la politique et toutes les pratiques de l'éducation des adultes auprès des autochtones du Québec qui sont à soumettre à l'interrogation. Cette interrogation doit être faite à ciel ouvert et non plus dans l'univers clos de l'école. Pour la poser, il peut être utile de rappeler ces "principes" consignés dans le Livre blanc du développement culturel au chapitre des minorités et se demander en même temps s'ils suffisent à eux seuls à contribuer à un changement réel de la situation:

> "Dès maintenant, des principes lourds de conséquences peuvent être posés.
>
> Le premier est une mise en garde que le gouvernement du Québec se formule à lui-même.

On doit rejeter toute tentative de définir l'avenir des autochtones à leur place. Il revient d'abord à ces collectivités de décider de leur développement. Ce qui, bien entendu, suppose de leur part de libres débats sur leur statut social et culturel.

Ce premier principe en appelle naturellement un deuxième, positif celui-là. Sous prétexte que l'on respecte leur autonomie, les autochtones du Québec ne doivent pas être abandonnés à leurs seules ressources, car cela impliquerait qu'on laisse influer sans entraves sur leur destin des forces économiques et culturelles souvent aliénantes. Citoyens du Québec, les autochtones doivent pouvoir compter sur l'appui de l'Etat du Québec.

Comment concilier le premier et le deuxième principes ? Comment concilier le droit des autochtones à décider de leur développement et l'aide nécessaire du gouvernement ?

Cette conciliation s'appuie sur un troisième principe. Ne pouvant survivre et s'épanouir qu'à partir de leur originalité profonde, les cultures autochtones ont la responsabilité d'inventer les institutions, les stratégies[1] qui conviennent à leur propre développement. C'est à susciter ce retour aux sources, à aider même financièrement cette inventivité que le gouvernement veut d'abord s'employer."[2]

Jean-Paul Hautecoeur

---

(1) Le souligné est de nous.

(2) La politique québécoise du développement culturel, Editeur officiel du Québec, 1978, Vol. I, p. 89-90.

Le document que nous présentons est le résultat d'un travail de collaboration entre les Montagnais de Schefferville et l'équipe du "Dossier Amérindiens" du Service de recherche et expérimentation du ministère de l'Education. La rédaction de ce texte s'inscrit dans une démarche d'information et de consultation des Montagnais au sujet de la situation scolaire des enfants et des adolescents indiens de cette ville minière du nord du Québec. Les résultats obtenus confirment le rôle de l'école dans ce qu'elle a sans doute de moins avantageux pour les Indiens: elle contribue largement, comme institution, à désalphabétiser les Indiens dans leur propre façon de percevoir, de définir et d'interpréter le monde qui les entoure. Dans ces circonstances, à quoi peut conduire l'alphabétisation des adultes si on ne tend pas au préalable à changer le rôle et les fonctions de l'école...

MISE EN GARDE

Le texte que vous avez en main constitue la 2me partie d'un document de travail non finalisé; ainsi, certaines parties peuvent être obscures, les descriptions des tableaux auraient avantage à être plus élaborées et la conclusion reste à faire.

Nous serons donc attentifs aux remarques et commentaires des participants du présent colloque.

1. LA SITUATION SCOLAIRE DES ENFANTS MONTAGNAIS DE SCHEFFERVILLE

Les enfants Montagnais entrent à l'école élémentaire Notre-Dame en mars 1956. L'Iron Ore venait de céder ses droits sur l'école. En 1973-74 l'école est agrandie; la même année, les Montagnais sont relogés au BLOC 16 construit à l'extrémité de la ville minière. En 1974 les premières ententes scolaires sont signées.

1.1 La régie de l'école

L'école Notre-Dame est provinciale; son administration et sa gestion sont, à l'instar de toutes les écoles régies par les commissions scolaires du Québec, inscrites dans un réseau dont les politiques sont définies par le ministère de l'Education. La signature des ententes scolaires normalise les rapports entre les Indiens et les écoles provinciales avec l'accord du Gouvernement fédéral. Les Montagnais de Schefferville font maintenant partie du même processus depuis l'agrandissement de l'école au coût estimé à $ 3 064 882 dont $ 803 109 à la charge du MAINC. Dans cette entente,(1) la participation du Conseil de bande demeure théorique; en effet, deux parties seulement négocient: le gouvernement du Canada, représenté par le ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien ci-après appelé "le Ministre" et "la commission scolaire de Schefferville, corporation légalement constituée"; au bas du protocole une fois paraphé, on retrouve la signature du chef de bande. Ce dernier déclare avoir lu l'entente et en avoir compris la teneur; cette approbation n'a qu'une valeur symbolique puisque "le Ministre peut enjoindre à un Indien qui a atteint l'âge de six ans de fréquenter l'école,(2) peut nommer certaines personnes, appelées agents de surveillance, pour contraindre les enfants indiens à fréquenter l'école, et, à cette fin, un agent de surveillance a les pouvoirs d'un agent de la paix".(3) Pour renforcer et justifier le rôle de l'agent de surveillance, on continue de convaincre les parents de l'importance de son rôle en essayant de démontrer qu'il existe une nette corrélation entre l'assiduité et la

---

(1) Entente de capital, décembre 1979.

(2) Loi sur les Indiens du Canada, article 116.

(3) Article 119.

réussite scolaire. En laissant publier par celui-ci les listes d'assiduité et d'absentéisme, l'école se libère ainsi des problèmes que lui pose la présence des Montagnais dans ses murs; elle trouve ainsi une cause immédiate et évite de considérer les causes profondes. A Schefferville, cette fonction de surveillant est tenue par le missionnaire coiffé en plus du titre de conseiller pédagogique[1] auprès de la clientèle scolaire montagnaise.

Les enfants montagnais sont soumis à un enseignement dispensé en français et correspondant au programme d'études du ministère de l'Education (paragraphe 5 de l'entente 1976-77) ainsi qu'à tous les programmes complémentaires décrits en annexe, c'est-à-dire à la partie des ententes relative aux services spéciaux. Dans le premier cas, l'encadrement régulier est composé d'une direction d'école, d'un comité de parents susceptible d'être composé d'au moins un parent montagnais, de classes régulières et spéciales,[2] d'un spécialiste en anglais langue seconde[3] "qui enseigne à toutes les classes de la première à la sixième année", d'un spécialiste en éducation physique, d'une infirmière,[4] d'un conseiller en orientation".[5]

Les services spéciaux reposent, écrit-on, sur trois assertions:[6] "les enfants montagnais veulent conserver leur langue et ainsi leur culture"; "les enfants montagnais veulent faire l'apprentissage du français dès leur entrée à l'école, soit en prématernelle"; "l'apprentissage du français tiendra compte que cette langue est une langue seconde". Pour les Indiens de Schefferville, la fréquentation de la prématernelle et de la maternelle se fait à temps plein; une jardinière non indienne, légalement qualifiée, exerce une constante supervision de l'étudiante maître montagnaise en accord avec la partie des ententes qui traite des services spéciaux.[7] Le professeur de langue "qualifié" par l'option A

---

(1) Dans l'entente de 1976-77, on écrit que le conseiller pédagogique "assure le lien entre les parents et l'école et conseille à l'occasion les enseignants quant à leur façon d'éduquer les Montagnais. Son travail vise à faciliter l'intégration des enfants et à augmenter la qualité de présence des enfants à l'école; salaires et bénéfices marginaux: $ 25 400".

(2) "Les élèves, qui à chaque niveau de l'élémentaire, dénotent des difficultés d'apprentissage, sont placés dans des classes moins nombreuses et confiés à des orthopédagoques ou en voie de l'être".

(3) Dont on ne dit pas qu'elle constitue une troisième langue pour les Montagnais.

(4) Utile pour l'épouillement: voir: "Je suis une maudite sauvagesse"; aussi: Anne-Marie André et Jean Hénaire: Auâs Kâ-Utikumit. Québec-Français, no 20 décembre 1978.

(5) Administrant les tests en français.

(6) Tiré des ententes scolaires 1977-78.

(7) Ibid.

du projet d'amérindianisation, dispense ses cours aux premier et deuxième cycles en raison d'une demi-heure par classe par semaine; ces cours, qui remplacent l'enseignement de l'anglais au premier cycle, "ont pour but - de permettre aux enfants montagnais de conserver bien souvent des liens d'appartenance à leur ethnie". Les services spéciaux incluent en plus le conseiller pédagogique - agent de surveillance, la mise à la disposition des enfants du matériel didactique nécessaire (1) "ainsi que sacs d'école et souliers de sport". La commission scolaire désire enfin "que son personnel enseignant, surtout celui affecté spécialement aux services spéciaux et son personnel de direction (2) participent à des projets de perfectionnement visant à améliorer leur enseignement et/ou leur animation".

A première vue, on pourrait être tenté de croire que les Montagnais de Schefferville ont fait une aubaine en ne s'opposant pas explicitement à l'intégration de leurs enfants à l'école. Le coût annuel encouru par la présence des enfants à l'école est impressionnant, (3) la batterie des services offerts aussi. Pourtant, la situation scolaire engendre de profonds malaises et témoigne surtout de la tutelle administrative exercée sur les Montagnais de Schefferville.

1.2 Un désaccord engendré par des questions sans réponse...

Que garantit alors l'école Notre-Dame aux enfants et aux parents ? Une langue maternelle, la réussite scolaire ? Allons voir.

- Une langue maternelle ?

Les efforts des Amérindiens du Québec ayant pour

---

(1) Sans autre précision.

(2) C'est-à-dire: deux (2) jardinières diplômées, un (1) orthopédagogue ou l'équivalent, les deux (2) représentants de la direction, le conseiller pédagogique, l'aide jardinière et le professeur de langue. Au total sept (7) personnes dont deux montagnaises à se partager la somme de $ 2 000.

(3) $ 327 620 plus $ 803 109 de frais d'immobilisation amortis sur 25 ans. Les premiers chiffres sont tirés d'une note de "superviseur de la qualité des services pédagogiques" du MAINC adressée à la Direction générale des réseaux du MEQ, le 20 juin 1977.

but de perpétuer l'utilisation de leur langue maternelle sont récents. Ils se développent avec l'envahissement sauvage des moyens de communication contrôlés par notre société dominante, telles la télévision et la presse écrite dont la croissance coïncide à son tour avec la pénétration du monde industriel jusqu'à très récemment concentré autour des régions urbaines. L'article 87 de la loi 101[1] ne signifie autre chose qu'une non-opposition au nationalisme indien; il ne laisse en rien préjuger d'un appui direct.

Dans l'aire montagnaise, aucun indice sérieux ne laisse supposer que le montagnais puisse être utilisé comme langue d'enseignement. L'hésitation des parents devant le choix à faire est parfois entretenue par les pressions des Blancs. Ces derniers laissent supposer que la maturité de leurs points de vue l'emporte sur une vision apparemment incomplète des parents. En mars 1977, le directeur général de la commission scolaire de Schefferville disait des Montagnais voulant opter pour des changements profonds en matière d'enseignement "qu'il est toujours dangereux d'improviser en éducation". A cette approche qualifiée de "radicale"[2] par la Direction générale, l'autorité préféra une "approche progressive" dont l'avantage est de respecter "le travail effectué depuis les dernières décennies pour scolariser les enfants montagnais". Paradoxalement, c'est précisément de ces dernières décennies dont il est question dans un mémoire préparé par le Comité de consultation des parents de Schefferville. En recommandant l'utilisation prioritaire de leur langue maternelle à l'école dans les premières années du primaire, les parents n'ont-ils pas déjà répondu à "l'approche progressive" ? Mais cela ne suffit pas. Pour preuve: une demande de tous les parents dont les enfants de quatre ans auront à fréquenter l'école en septembre 1977: on exigera que le montagnais soit la langue exclusive de communication. Résultat: 50% de montagnais, 50% de français. Bilinguatisation par trop précoce mise sous forme de de contrat, dans le cadre des ententes scolaires. C'est un exemple de l'écart qui existe entre les revendications formulées par les parents et ce qui se passe lorsque intervient

---

(1) "Rien dans la présente loi n'empêche l'usage d'une langue amérindienne dans l'enseignement dispensé aux Amérindiens".

(2) C'est-à-dire celle soutenue par des membres du Comité de consultation des parents montagnais dont les orientations portèrent sur la critique en profondeur du système scolaire.

le jeu des ententes scolaires. Par surcroît, l'étudiante-maître - une montagnaise bien sûr - devra "faire faire à ses élèves l'apprentissage du français."(1) Voilà des effets de l'option A(2) du projet d'amérindianisation des écoles. Ils se répercutent de façon encore plus grotesque aux premier et deuxième cycles: le professeur de langue doté d'un statut marginal de non-syndiqué et refoulé dans des locaux inadéquats(3) - reçoit les enfants quelques minutes par semaine. Pour les enfants, cette présence au cours s'ajoute à un horaire déjà chargé:

> "Les élèves de quatrième, cinquième et sixième année (septième s'il y a lieu) recevront des cours de langue et de culture montagnaise en plus de tous les autres cours y compris l'anglais."(4)

En hissant au niveau d'un luxe la revalorisation des dialectes autochtones les risques de découragement augmentent. Tout compte fait, le milieu scolaire conditionne les indiens à l'assimilation.(5)

---

(1) Définition de tâche incluse dans la partie réservée aux services spéciaux.

(2) Le plan d'amérindianisation développe deux secteurs dont un est ouvert aux euro-canadiens enseignant dans les "écoles indiennes" (v.g. cours d'initiations aux rapport interculturels) et le second, qui nous intéresse, regroupant les étudiants-maîtres amérindiens. Celui-ci se divise en deux options: A et B. La première regroupe les étudiants appelés à devenir des professeurs dans leur langue maternelle; la deuxième a trait à la formation des étudiants dans le domaine des langues secondes.

(3) Pendant un an, on installe le professeur de langue dans un corridor; cette année, dans un local sans fenêtre, utilisé auparavant comme entrepôt.

(4) Ententes scolaires, année 1977-78.

(5) Anne Kapesh écrit: "À présent on donne des cours en indien à mes enfants. Le gouvernement fait aujourd'hui semblant de redonner aux enfants une éducation indienne, uniquement pour nous contenter". Tiré de: Je suis une maudite sauvagesse, Lemeac, 1976, p. 85.

- La réussite scolaire ?

S'il est un trait de l'école pour lequel les parents québécois attachent un grand intérêt, c'est la performance de leurs enfants. L'école est avant tout un lieu "où on va apprendre des choses", "réussir ses cours" avec, comme finalité, "réussir dans la vie". L'école telle que conçue par la société dominante représente le lieu de promotion par excellence. L'école provinciale répond à ce critère car elle est d'abord et avant tout conçue pour des enfants habitués au régime compétitif. Il n'est donc pas étonnant que les enfants montagnais, dont on sait qu'ils sont issus d'une tradition de partage et d'entraide, s'adaptent difficilement à ce régime scolaire où on leur impose, en plus d'une deuxième langue, de ne pas nuire aux étudiants québécois. Ainsi un Indien qui ne "réussit" pas est conduit en classe pour inadaptés à la fois pour lui rendre service mais aussi pour ne pas retarder les enfants québécois.

Il faut soulever ici le problème du classement des enfants. On sait déjà qu'au primaire, la langue opère comme un des principaux facteurs de sélection. Cette situation reflète les rapports de force opposant la culture dominante francophone à la culture dominée montagnaise. L'administration en français de tests psychologiques sert en quelque sorte de support aux attitudes coloniales du système scolaire. Par exemple en 1975, 30 enfants sur 38 sont des Montagnais dont 12 classés T.G.A.,(1) 16 classés déviations multiples et 2 demi-sourds. Cette distribution de l'anormalité s'appuie notamment sur les résultats obtenus par l'administration de sept formes de tests d'intelligence,(2) les uns subissant tel test, les autres tel autre; tout ceci pour donner une échelle de quotient intellectuel variant de 50 Q.I. à 100 Q.I.

Enfin, on s'explique mal que l'âge des enfants montagnais, parqués dans les classes spéciales en fonction d'évaluations différentes dans le temps, marque un aussi grand décalage. En 1967-68 l'âge chronologique varie de 6 à 14 ans; de 7 à 15 ans en 68-69; de 9 à 16 en 69-70; de 8 à 12 en 70-71; de 7 à 15 en 71-72.

---

(1) Troubles graves d'apprentissage

(2) Otis-Lennon; W.I.S.C.; Barbeau-Pinard; Stanford-Binet; Lorge Thorndike; Otis-Ottawa; Lavoie-Laurendeau. Ces tests n'ont en aucun cas été standardisés auprès des populations autocthones.

Tableau I: Cheminement de huit (8) étudiants dans les classes élémentaires et secondaires pendant douze (12) ans.

Etudiants / années scolaires	A	B	C	D	E	F	G	H
1966-67	-	-	Mat.	Mat.	-	Mat.	1	1
1967-68	M	-	Cl spé.	1	1	1	1	1
1968-69	1	M	1	1	1	2	2	-
1969-70	2	1	Cl. spé	2	2	2	Cl spé.	-
1970-71	3	Cl spé.	Cl spé.	3	?	4	2	5
1971-72	4	Cl spé.	Cl spé.	4	4	5	Cl spé.	5
1972-73	5	3	3	5	5	6	3	6
1973-74	6	4	4	6	6	Sec. I	-	Sec.
1974-75	7	4	-	7	7	-	-	Sec.
1975-76	I.A.T.*	I.A.T.	-	Sec. I	7	-	-	I.A.T.
1976-77	I.A.T.	I.A.T.	-	Sec. I	I.A.T.	I.A.T.	-	I.A.T.
1977-78	I.A.T.	I.A.T.	-	Regroup	-	I.A.T.	-	-

* Initiation au travail

La contre-performance des indiens ne fait que confirmer jusqu'à quel point l'école est inadaptée pour eux et que ce n'est pas le fait de prouver leur "incapacité" qui modifiera cet état de choses.

Au primaire comme au secondaire les échecs sont constants; les enfants montagnais sont entraînés dans des situations d'échec toujours renouvelées que ce phénomène se traduise par des doublages, des relocalisations en classes d'enfance inadaptée, des appellations différentes pour désigner un même niveau scolaire, ou encore ces classes dites "spéciales". Le tableau I qui reproduit quelques études de cas d'étudiants montagnais démontre assez bien ce que nous tentons d'expliquer. L'étudiante A suit un cours élémentaire sans problème mais au secondaire , tout se gâte: elle se retrouve en 3ème, niveau aboli depuis l'avènement des secondaires en 71-72, circule dans trois I.A.T.:[1] considérant que les classes I.A.T. ne trouvent pas d'équivalent dans notre système scolaire et qu'elles ne peuvent servir de prérequis à un individu qui désirerait apprendre la plupart des métiers, il devient juste de dire que cette étudiante a quadruplé le niveau secondaire I et qu'elle attend probablement d'atteindre l'âge légal pour quitter l'école puisque arrivée en décembre 61, elle n'avait que 15 ans à l'automne 77.

L'étudiant D est un autre exemple; déjà en première année, il double pour ensuite poursuivre sans problème apparent du niveau 2 à 6 puis, nouvel accrochage en 3ème année suivi de deux années passées en secondaire I et finalement passage au regroupement.[2] Ici encore nous aurons un étudiant qui quadruple son niveau secondaire. L'histoire scolaire des autres étudiants que l'on peut suivre sur le tableau I, est tout aussi dramatique que les deux cas décrits et l'on pourrait continuer de la même façon avec la majeure partie de la clientèle montagnaise des écoles de Shefferville.

C'est pourquoi nous considérons maintenant l'ensemble des étudiants montagnais de Schefferville, ceci afin de voir ce qui se passe pour eux d'abord au niveau primaire, ensuite au niveau secondaire.

---

(1) Initiation au travail, voir aussi p. 105 de ce texte.

(2) Le regroupement des enfants indiens qui a été créé à Shefferville en 1977-78 devait initialement équivaloir à un secondaire I mais, en cours d'année, les choses n'étaient plus aussi évidentes et il semble qu'aucun programme précis n'ait été appliqué dans cette classe.

1.3 L'école primaire

Depuis plus de vingt ans, l'école Notre-Dame dispense l'enseignement aux étudiants montagnais. Elle semble avoir tenté d'améliorer ses services pédagogiques et particulièrement sa philosophie et sa pratique du classement des élèves. Nous avons ainsi noté trois étapes: de 1956-57 à 1973-74, les Montagnais réussissent, doublent, triplent leur année ou encore abandonnent. De 1974-75 [1] à 1976-77, la commission scolaire de Schefferville et le Service de l'enfance inadaptée du ministère de l'Éducation mettent sur pied des classes d'enfance inadaptée. Pendant cette période, ces classes deviendront le réseau parallèle. On verra donc des enfants - doubler, bifurquer en enfance inadaptée, voire même doubler leur classe d'enfance inadaptée. Les abandons ne cessent pas non plus. Une situation ridicule s'il en est une, à telle enseigne qu'en 1976-77, la moitié des enfants inscrits de la 1re à la 6me année se voyaient placés en classe pour enfants inadaptés. Enfin, en 1977-78, on a eu recours au décloisonnement flottant. Cette mesure évite de créer des classes permanentes d'enfance inadaptée en rendant possible la réintégration en classe normale d'un enfant ayant eu en même temps à un stage d'enseignement correctif. En d'autres termes, les mesures demeurent strictement correctives, ce qui fait que l'école peut produire autant d'enfants inadaptés qu'auparavant. Le Comité de consultation des parents montagnais de Schefferville se mit à l'étude et dévoila le premier aux parents l'existence de cette situation. Les protestations du Conseil de bande auprès de la commission scolaire et du MAINC lui valurent une réponse dont la forme n'équivaut à toutes fins pratiques qu'à une reconnaissance de faits:

> "Nous avons discuté ensemble le cas des élèves de l'élémentaire. Vous nous avez présenté des chiffres assez éloquents à cet effet. La proportion des élèves indiens placés en enfance inadaptée est effarante par rapport à la proportion des non-indiens inscrits à ces mêmes niveaux. Nous sommes entièrement d'accord avec vous à savoir

---

(1) Les premières classes scolaires furent signées cette année-là.

> que ces élèves indiens ne sont pas tous des inadaptés, mais bien plutôt des étudiants qui ont besoin d'aide spéciale ou de services spéciaux (dans les ententes, les classes d'enfants inadaptés sont précisément des services spéciaux payés par le MAINC), (1) causé principalement par les difficultés de langage ou de la langue seconde". (2)

Les tableaux qui suivent tentent d'illustrer cette situation; leur confection est le résultat de la compilation et du traitement des données fournies par les listes des élèves (1956-57/1977-78) dont nous ne retenons pour la présente analyse que les dix dernières années. Le classement est fait par niveaux sauf pour la période allant de 1972 à 1974 où ils sont classés d'après l'appartenance à leur famille nucléaire. Pour les doubleurs, il a fallu suivre les enfants d'année en année, les listes dressées par l'école ne fournissant pas ce renseignement; celles traitant de l'enfance inadaptée étaient déjà dressées par la direction de l'école pour les années où elles ont existé, soit de 1974 à 1977. Une première analyse d'une partie de ces données a été réalisée par le Comité de consultation des parents montagnais de Schefferville et ont servi à l'information, à la consultation, et au rapport du Comité des parents.

Le tableau II donne un relevé de l'ensemble des étudiants montagnais ayant fréquenté l'école Notre-Dame, au primaire, depuis les années 67-68 à nos jours. On remarque que le nombre d'étudiants diminue pour les dix années compilées, qu'il passe de 250 en 1re année pour n'être que la moitié de ce nombre en 6ème année, soit 128. Ce phénomène s'explique partiellement pour les nombreux doublages qui ont lieu en 1re, 2ème et 3ème année. Mais il y a sans doute plus que cela: si on suit les diagonales pour un même groupe d'année en année, on constate que les diminutions sont constantes et cela, indépendamment des doublages; ainsi, par

---

(1) Le coût normalisé par enfant en enfance inadaptée est le double de celui encouru dans le secteur régulier; de plus, on l'espace de trois ans, il a doublé, passant de $ 725 à $ 1 345 (primaire -régulier) et de $ 1 205 à $ 2 730 (inadapté, primaire ou secondaire). Bureau du sous-ministre adjoint. MAIC. "Ententes pour enfants indiens", mars 1978.

(2) Lettre du Directeur adjoint intérimaire, MAINC, Section éducation, à Gaston Robertson, Chef de bande, Québec, 21 décembre 1976, référence: 179/25-8-10 (ML).

Tableau II - Nombre d'étudiants montagnais inscrits par niveau, pour chaque année scolaire, avec le nombre de doublages pour chacun de ces niveaux et le total d'étudiants inscrits par niveau pendant une période de dix (10) ans.

Niveau scolaire / Année scolaire	67-68	68-69	69-70	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	Total pour 10 ans
Pré-mat.				19	19	19	17	14	12	6	106
Mat.	22	13	19	16	19	19	21	19	14	13	175
1e année	30	31	23	19	30	21	22	22	23	21	250
2e année	9	29	26	29	19	30	18	17	16	16	209
3e année	18	10	22	14	16	22	30	18	20	15	185
4e année	8	16	7	23	13	15	19	25	17	18	161
5e année	7	7	15	15	23	11	14	15	25	17	144
6e année	7	7	7	15	7	23	14	8	16	24	128

** Le chiffre au coin supérieur droit de certains rectangles indique les doublures.

exemple, le groupe commençant en classe maternelle en 67-68 est de 22, grimpe à 31 en 1re année, à cause des huit (8) doubleurs puis diminue à 24, 14 et 13 dans les années 70-71 à 73-74 sans que l'on puisse expliquer cette baisse si ce n'est par quelques départs mais surtout des abandons ou encore des reclassements. La stabilité semble plus grande dans les groupes commençant dans les années 74-75 en montant. Ceci s'explique selon nous par la création des classes d'enfance inadaptée, où l'on inscrit les enfants en grand nombre. C'est pourquoi il ne faut pas être dupe de cette stabilité qui n'est, somme toute, que numérique.

Le tableau III est d'ailleurs très éloquent à ce sujet. En l'espace de trois ans, et bien que le nombre d'enfants soit resté stable (105 en 74-75, et 111 en 76-77) le pourcentage "d'enfance inadaptée" augmente de 9,81%, passant de 35,23% à 45,04%. C'est donc dire que les mesures correctives sont déjà loin d'un strict minimum d'efficacité, à moins qu'une emphase mise sur le dépistage des cas en soit la cause. Dans un cas comme dans l'autre, les résultats sont gênants. Autre observation: la moyenne d'enfance inadaptée pour les trois années scolaires ou encore pour les six niveaux scolaires est de 41,78% donc tout près de la moitié de la clientèle scolaire montagnaise.(1) Notons enfin l'inconstance du nombre d'enfants inscrits d'année en année: en 1974-75, en 1re année, 17 enfants sont inscrits en R et 5 en I; en 75-76 les chiffres sont presque inversés: 8 en régulier et 13 en I; nouveau renversement en 76-77 pour la 1re année, 14 en R et 7 en I. Pareil remue-ménage s'explique difficilement.

---

(1) Par comparaison, référons cette fois à la situation scolaire d'une partie de la clientèle du territoire de la Commission des écoles catholiques de Québec: dans sa thèse de maîtrise, Jocelyne Barrabé écrit que "les élèves de prolétaires échouent dans une plus grande proportion que les enfants de toute autre classe sociale". Ainsi, dans la population que l'auteur étudie, 33,6% des enfants de niveau secondaire I en 1976-77 accusant soit un retard scolaire ou ayant été placés en classe spéciale auparavant étaient issus d'un milieu où le gagne-pain de la famille est prolétaire, par rapport à 18,1% pour la classe bourgeoise, 18,9% pour la petite bourgeoisie salariée et 10% pour la petite bourgeoisie traditionnelle. Voir: "L'échec scolaire et la classe sociale chez les élèves de secondaire I à la CECQ en 1976-77." Thèse de maîtrise déposée à l'École de travail social, Université Laval, 1978.

Tableau III: Fréquentation par secteurs (Régulier (R) , enfance inadaptée (i) des 1er et 2ième cycles de l'Élémentaire par les enfants montagnais à Schefferville.

Niveaux et secteurs / années scolaires	1e		2e		3e		4e		5e		6e		Totaux		Total	% - i
	R	i	R	i	R	i	R	i	R	i	R	i	R	i	R + i	
1974-75	17	5	11	6	10	8	21	4	8	7	1	7	68	37	105	35,23
1975-76	8	15	11	5	10	10	8	9	21	4	6	10	64	48	112	42,85
1976-77	14	7	8	8	8	7	8	10	4	13	19	5	61	50	111	45,04
Totaux	39	27	30	19	28	25	37	23	33	24	26	22				
Total R + i	66		49		53		64		57		48					
% - i	40,9		38,77		47,16		35,93		42,1		45,83					41,78

1.4 A l'école secondaire...

L'école secondaire occupée par les Montagnais et les Blancs est administrée par la commission scolaire régionale du Golfe dont le siège social se trouve à Sept-Iles. Les cours des quatre premières années du secondaire sont dispensés à Schefferville; le secondaire V se donne à Sept-Iles.

Les Montagnais ont connu plusieurs régimes pédagogiques comme en fait preuve le tableau IV sur le secondaire.

De 1968-69 à 1970-71, c'est l'ancien régime, soit une 7ème année; de 1971-72 à 1974-75 on ajoutera une 7ème année récupération et un secondaire I; de 1975-76 à 1977-78, à ces trois types de classes, s'ajouteront des I.A.T.[1] I et II, une classe de regroupement et un secondaire récupération. Au total six formules pour une seule clientèle.

L'I.A.T. institué en 75-76 "devait permettre aux étudiants d'acquérir les apprentissages jugés l'équivalent d'une 9ème année et préparant au monde du travail"[2]; le secondaire récupération pour sa part devait "permettre aux étudiants de récupérer (sic) les apprentissages non effectués durant le cours élémentaire, de corriger les troubles spécifiques (langage, math., etc.) afin de pouvoir, dans un court terme, réintégrer le secteur régulier"[3] (quand on voit que depuis six ans pour une moyenne de 12,87 enfants par année qui terminent leur 6ème année, 1,17 étudiant par année se rendra au secondaire IV, il y a lieu de rester circonspect).[4] Les espérais du projet I.A.T. sont contraints à un revu d'impuissance.

---

(1) Initiation au travail.

(2) Direction des services de l'enseignement, CSS du Golfe, 1975.

(3) CSS du Golfe, 1975.

(4) Sur dix (10) ans au primaire (63-68/76-77) 120 enfants ont terminé leur 6ème (voir tableau III); sur dix (10) ans au secondaire IV (68-69/77-78): cent (11) étudiants (voir tableau IV).

Tableau IV: Nombre d'étudiants montagnais inscrits par année scolaire pour chaque niveau de secondaire avec leur (s) équivalent (s) et les doubleurs et tripleurs correspondants ainsi que le total pour dix (10) ans d'étudiants réguliers de doubleurs ou de tripleurs.

Années / Niveaux scol. / Classes	68-69	69-70	70-71	71-72*	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	Total des 10 ans
1e année	9	11 [1]	9 [2]	10	8		10			8	
Secondaire I				9 [5]	13 [11]	27	17 [10]	9 [7]	10 [2]	1	61 régulière 175 doubleurs 43 tripleurs
I.P. Régul.					6 [3]				9	9	
I.A.T. I								28 [18]	21 [8]	11 [4]	281 inscrits
I.A.T. II									17 [7]	21 [3]	
Perfectionnement										19 [1]	
8e année	6 [1]	2	6	**							38 régulière 17 doubleurs
Sec. II					9 [2]	23	31 [7]	31 [5]			55 inscrits
9e année	1	6	3	**							21 régulières 2 doubleurs
Sec. III						8	3	2	6 [1]	2 [1]	23 inscrits
10e année		2	1	**							11 inscrits
Sec. IV							5		1		

* Les chiffres inscrits dans les petits carrés au coin droit supérieur indiquent le nombre de doubleurs ou de tripleurs.

** Données absentes des registres de l'Ecole que l'on retrouve dans chaque classe.

"D'après les notes du premier trimestre pour ces élèves, il est clair que le fait de les avoir placés au I.A.T. ne va récupération est loin d'avoir réglé leur problème. En effet plusieurs d'entre eux ont commencé vers un échec certain de leur année scolaire. Donc, la récupération au I.A.T. ne correspond pas aux besoins spécifiques de ces élèves." (1)

De plus, même si les étudiants réussissent leurs classes I.A.T., il n'en demeure pas moins que celles-ci n'ont aucune valeur réelle face à un perfectionnement éventuel et encore moins face au marché du travail. Il est d'ailleurs très significatif que nous ayons inscrit les classes I.A.T. au niveau du secondaire I et l'on peut même considérer que les étudiants qui en font partie doublent et triplent leur année puisque ces classes ne sont même pas reconnues comme étant l'équivalent d'un secondaire I. Les chiffres de la dernière colonne du tableau IV sont éloquents à ce sujet: en l'espace de dix (10) ans, sur 281 inscriptions, il n'y a que 61 étudiants inscrits dans des classes régulières, 175 doublant leur niveau en étant inscrits dans des classes I.A.T., 45 triplant le même niveau.

Un autre fait intéressant à noter sur le même tableau est l'élimination pleine radicale des étudiants montagnais qui se produit à mesure que le niveau scolaire augmente. De 281 étudiants inscrits au niveau secondaire I, on élimine à 15 au secondaire II, 7 au secondaire III et finalement, 11 étudiants qui se rendront au secondaire IV, sont aux prises de dix (10) ans. C'est donc dire que le premier mode du secondaire affiche une performance gonflée artificiellement et maintenue par l'instauration obligatoire, les pressions exercées par le conseiller des Affaires et l'illusion entretenue chez les étudiants et les parents que ces cours pourront un jour déboucher sur le marché du travail. Or, quand on sait qu'à Schefferville la plupart des travailleurs montagnais ont plus de trente ans, qu'ils avaient 20 ans et plus lorsque l'école provinciale a commencé à recevoir les enfants montagnais en 1956, que ce sont ceux, comme l'écrit Crépeau, "qui sont les moins scolarisés, il y a lieu de s'interroger sur le véritable rôle de l'école à Schefferville.

---

(1) Lettre du Directeur régional intérimaire, MAINC, Région Education, à Gordon McKenzie, chef de bande, Québec, 21 décembre 1970, no 129/25-6-21 (DR).

(2) Pierre Crépeau, Etude sur les travailleurs Montagnais de Schefferville, Ronéo, 1974.

RAPPORT SUR LA CONDITION DES DETENUS ILLETTRES DU SYSTEME PENITENTIAIRE AU QUEBEC

Raymond Boyer,
Ligue des Droits
de l'Homme

PRESENTATION

Une étude approfondie sur les programmes éducatifs des pénitenciers fédéraux, sous la direction de M. Alan Thomas, devrait être remise au Solliciteur général du Canada en février 1979. En 1975, M. Raymond Boyer remettait au Solliciteur général le court rapport qui suit sur la condition des détenus illettrés du système pénitentiaire au Québec. Parmi les études canadiennes sur le rapport analphabétisme/criminalité ou délinquence, on peut consulter particulièrement:

I. Hansen, Annual Report of the Correctional Investigator, 1976-1977, Ottawa, Ministry of Supply and Services, 1978.

R.R. Ross, "Reading Disability and Crime - In Search of a Link", Crime et/and Justice, May, 10-21, 1977.

R.R. Ross, "Reading Disability and Crime - Link and Remediation: An annotated bibliography", Canadian Journal of Criminology, 1977.

R.R. Ross, Remediation of Reading-Disabled Offenders: A Critical Review, Ministry of Correctional Services, Province of Ontario, 1977.

R.R. Ross, "Literacy Training in Canadian Corrections: A Basic Human Right for Penitentiary Inmates ?", Literacy/Alphabetization, Vol. 1, no 1, 1978.

L'analphabétisme, dans une société à culture écrite et à scolarisation obligatoire, est déjà en fait "pathologique", donc potentiellement répressible. Répression diffuse, dans les actes et interactions de la vie quotidienne, qui provoque multiples stratégies d'évitement, de simulation de retrait chez ceux qui la subissent, mais

aussi répression ouverte quand à l'analphabétisme s'ajoutent d'autres traits "pathologiques" sanctionnés par la loi. Il faut s'attendre à trouver une plus forte proportion d'analphabètes dans les institutions carcérales qu'à l'extérieur. Non pas que l'analphabétisme soit intrinsèquement générateur de criminalité ou de délinquence ni que la scolarisation ait une vertu décriminalisante. Mais si l'on associe analphabétisme et marginalisation sociale, quand on a observé que l'analphabétisme renvoie souvent à un ensemble de faits de marginalisation et à un mode de vie forcément marginalisé, alors le continuum analphabétisme-délit-incarcération devient "normal" et il appelle ce processus ultérieur de normalisation qu'on nomme réhabilitation. Ce processus comprend, pour les détenus analphabètes, l'alphabétisation comme dispositif de normalisation.

On peut lire, dans le rapport de Raymond Boyer, cet extrait d'une déclaration de l'ONU qui est sans ambiguïté:

> "L'instruction des analphabètes et des jeunes détenus doit être obligatoire et l'administration devra y veiller attentivement" (article 77-1-).

L'étude de I. Hansen, 1978, citée plus haut, conclut aussi:

> "An attempt to teach illiterate people to read or write while they are serving time might, if they can be motivated, be the best way to assist them not to return to penitentiary".(1)

L'alphabétisation en institution carcérale fait bien partie de la correction ou réhabilitation. On peut aisément imaginer, au fur et à mesure que le psychiatre, le conseiller et l'éducateur remplacent le geôlier, toutes sortes de tactiques de détection d'analphabètes puis des stratégies psychologiques de motivation de ceux-ci pour les amener à la maîtresse de français puis au formateur de la main-d'oeuvre.

---

(1) Cité par R.R. Rose, "Literacy Training in Canadian Corrections: A Basic Human Right for Penitentiary Inmates", op. cit., p. 7.

La prison, dans le système bénéficiaire, aura plusieurs fois remplacé par l'école. "Grâce au continuum carcéral, écrit Michel Foucault, l'insistance qui confond ce glisse partout toutes celles qui contrôlent, transforment, corrigent, améliorent. A la limite, plus rien ne l'on distinguerait vraiment, n'était le caractère singulièrement "dangereux" des délinquants, la gravité de leur écart, et la solennité nécessaire du rite. Mais dans sa fonction, le pouvoir de punir n'est pas essentiellement différent de celui de guérir ou d'éduquer".(1)

La problématique de l'alphabétisation en milieu carcéral n'est pas différente de celle qu'on a pu développer ailleurs, en particulier sur le milieu scolaire: "libération ou domestication", disait Paulo Freire, Ivan Illich ou Serge Wagner. Le droit à l'éducation, le droit élémentaire à la lecture et à l'écriture tend à s'inverser en un impératif catégorique que le système pénitentiaire peut appliquer sans vergogne. On l'a vu dans le texte de l'ONU: que l'alphabétisation devienne obligatoire. "Car, comme disait Lévi Strauss, il faut que tous sachent lire pour que (le pouvoir) puisse dire: nul n'est censé ignorer la loi". La langue est synonyme de la loi. Après avoir proclamé le droit de l'homme à l'alphabétisation, il faudrait aujourd'hui proclamer le droit de l'individu à la dissidence, soit le droit à la parole qu'il ne faut pas confondre avec le droit à la langue.

Le système scolaire a déjà beaucoup de difficultés à intégrer un tel droit à son discours et surtout à sa pratique: on l'a vu dans les quelques expériences d'alphabétisation menées en institutions scolaires avec l'inspiration idéologique de P. Freire. Qu'en sera-t-il du système pénitentiaire ? Peut-on imaginer de ces "gouvernantes" pratiquer une pédagogie de la libération à l'intérieur de l'univers carcéral auquel il faudrait inclure l'école avec toutes ses variables qui vont de la "classe spéciale" aux "classes professionnelles" et aux "institutions spéciales" souvent le plus souvent après un Saint ? Les analphabètes sont, potentiellement plus souvent qu'ouvertement, des dissidents. L'école et la prison veulent avoir raison sur la dissidence. De même la langue sur la parole. De même que les centres de la main-d'oeuvre, l'Eglise et les Bureaux sociaux... De la prison, on est passé à la "ville carcérale" selon l'expression de Michel Foucault: la Carcéropolis. Là, le langage écrit n'est plus apte qu'à proclamer des droits qui s'inscrivent eux-mêmes, quels qu'ils soient, dans la logique de l'incarcération. Mais ce discours, la parole cependant laisse entendre un silence de revendeurs: les analphabètes n'ont pas dit leur dernier mot ! Témoin de ces "grondements", Michel Foucault encore:

---

(1) Michel Foucault, Surveiller et punir, naissance de la prison, Paris, NRF, (97), p. 299.

"Les notions d'institution de répression, de rejet, d'exclusion, de marginalisation, ne sont pas adéquates pour décrire, au centre même de la ville carcérale, la formation des douceurs insidieuses, des méchancetés peu avouables, des petites ruses, des procédés calculés, des techniques, des "sciences" en fin de compte qui permettent la fabrication de l'individu disciplinaire. Dans cette humanité centrale et centralisée, effet et instrument de relations de pouvoir complexes, corps et forces assujettis par des dispositifs d'"incarcération" multiples, objets pour des discours qui sont eux-mêmes des éléments de cette stratégie, il faut entendre le grondement de la bataille". (1)

Jean-Paul Hautecoeur

---

(1) Surveiller et punir, op. cit., p. 135.

Le droit à l'éducation est un droit fondamental et inaliénable. Savoir lire et écrire est une nécessité préalable à une vie digne et décente dans notre société si hautement technologique.

La Déclaration universelle des droits de l'homme, publiée le 10 décembre 1948, affirme ces principes sans équivoque. L'article 25 stipule que:

> Toute personne a droit à l'éducation... l'enseignement élémentaire est obligatoire...
>
> L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Quelques années plus tard, l'ONU fait paraître un ensemble de règles minimales pour le traitement des détenus, où il est déclaré notamment:

> Des dispositions doivent être prises pour développer l'instruction de tous les détenus capables d'en profiter... L'instruction des analphabètes et des jeunes détenus doit être obligatoire et l'administration devra y veiller attentivement.
>
> (Article 77 (1))

Le règlement sur le service des pénitenciers canadiens, publié le 28 mars 1962 dans la Gazette du Canada, Vol. 96, Partie II, entérine ces énoncés aux deux premiers paragraphes de la disposition 2.10:

> Il doit être établi dans chaque institution un programme convenable d'activités pour les détenus, conçu, dans la mesure où cela est pratique, pour rendre les détenus, lors de leur libération, aptes à assumer leurs responsabilités de citoyens et à se conformer aux prescriptions de la loi.

> Pour donner suite au paragraphe (i), le Commissaire doit, dans la mesure où cela est pratique, assurer à chaque détenu susceptible d'en bénéficier, <u>une formation académique</u> ou professionnelle, un travail productif et instructif, une activité religieuse, des loisirs et lui procurer une orientation psychiatrique, psychologique et sociale.

La directive du Commissaire no 221, émise le 1er août 1971, est plus précise:

> En faisant les assignations au travail ou à l'apprentissage, la première préoccupation doit être les besoins du détenu de s'améliorer. Les facteurs à considérer en établissant les priorités parmi les détenus doivent tenir compte pour chaque détenu:
>
> a) de l'ensemble des besoins actuels au point de vue académique, apprentissage, utilité et expérience précédente...

A la lecture de toutes ces dispositions garantissant l'instruction aux détenus qui en ont besoin, on s'attendrait à ce que la population carcérale soit entièrement alphabétisée. Tel n'est pas le cas - du moins au Québec.

Que penser lorsqu'un détenu vous demande de lui trouver une personne pour lui enseigner à lire et à écrire ? Ou quand un détenu vous remet la coupure de journal que vous lui avez prêtée en vous disant qu'il ne peut la lire ? Ou quand un condamné à vie, qui n'a qu'une troisième année de scolarité, se plaint de l'absence d'un cours primaire dans l'institution où il se trouve ?

Les rencontres que nous avons eues aux établissements de Cowansville, Leclerc, Archambault minimum, Archambault maximum, à l'institution de la Montée Saint-François, au Centre fédéral de formation et au Centre de réception, nous ont permis de constater que le problème des illettrés en milieu carcéral se situe à trois niveaux principaux:

---

* Les soulignés sont de nous.

1) leur dépistage efficace;

2) leur motivation;

3) l'enseignement disponible pour eux.

Nous tenons à préciser que, par "illettrés", il faut entendre, non seulement les détenus complètement analphabètes, mais également ceux qui possèdent un degré de scolarité inférieur à la cinquième année primaire. Les fonctionnaires du système pénitentiaire, avec lesquels nous avons eu des contacts, nous ont en effet déclaré que nombre de détenus ayant une deuxième, une troisième ou une quatrième année sont pratiquement incapables de lire et/ou d'écrire; il est impossible pour eux d'accéder à un niveau d'études supérieur sans d'abord refaire un apprentissage complet des bases élémentaires. Ces fonctionnaires estiment que la proportion de détenus ainsi concernés varie de dix à vingt-cinq pour cent selon les cas.

A l'heure actuelle, le dépistage reste dans l'ensemble une opération ardue. Il a été facilité, en quelques endroits, par la collaboration des comités de détenus. Leurs expériences, au niveau de la cellule, ont permis de découvrir que d'aucuns, parmi les illettrés, avaient camouflé leur degré de scolarité véritable, n'osant pas avouer leur faible niveau d'instruction ou son absence totale. Les mêmes individus, qui avaient affirmé posséder une septième année, avaient parfois recours à un camarade de galerie pour écrire ou lire leur courrier. Certains membres des comités ont vécu l'expérience d'enseigner eux-mêmes à lire ou à écrire à l'un de leurs compagnons.

Ceci nous amène au problème de la motivation ! Si, d'une part, l'enseignement formel au niveau primaire est à peu près absent dans la plupart des institutions visitées, il reste qu'à deux endroits où l'on dispense un cours d'apprendre à lire et à écrire, le taux de fréquentation des classes est peu élevé.

Bien que le cours offert à l'un de ces deux endroits soit très limité et bien que, dans l'ensemble, peu de publicité soit faite au sujet des cours d'alphabétisation, il semble de l'avis des fonctionnaires rencontrés et des comités de détenus que la principale explication d'un pareil manque de motivation réside dans la crainte du détenu illettré d'afficher aux yeux de tous son ignorance des connaissances scolaires élémentaires. Il s'agit pour lui d'une question d'amour-propre et de dignité vis-à-vis des autres: peur de ce que penseront ou diront ses compagnons, quolibets dont il risque d'être affublé, aveu d'une faiblesse susceptible d'être exploitée, etc.

Lors de nos visites, nous avons discuté des possibilités de mécanismes de motivation positifs. Les comités de détenus se sont dits prêts à apporter toute leur collaboration tant au dépistage des illettrés qu'à la popularisation d'un tel enseignement et des avantages qui peuvent en découler.

Nous avons également remarqué que les cours existant dans la plupart des institutions mentionnées plus haut commencent en général au niveau de la sixième ou de la septième année et du secondaire. Nous ne saurions ignorer l'effort louable fait en vue d'augmenter la scolarisation des détenus, mais il nous faut cependant constater que le niveau élémentaire a été presque complètement négligé.

En réponse à nos remarques, l'on nous a souligné que ce problème devrait être du ressort du Centre de réception et que nous aurions avantage à en discuter avec son personnel. Nous avons cru préférable de visiter cette institution en dernier lieu afin d'être plus en mesure, à la lumière des informations recueillies dans les différents pénitenciers, d'envisager, avec les autorités du Centre de réception, les solutions possibles en vue de remédier à la situation actuelle des illettrés. Des mécanismes de correction peuvent certainement être mis sur pied à court terme avec les moyens en place, alors que d'autres mesures pourraient être envisagées pour le futur.

Il y a donc carence grave au niveau primaire de l'enseignement dispensé dans les pénitenciers du Québec.

Que des hommes incarcérés pour au moins deux ans ne sachent encore ni lire ni écrire au terme de leur peine, est inadmissible et intolérable.

Le Service pénitentiaire canadien ne prend pas les responsabilités énoncées dans ses propres règlements, directives et rapports. Il prétend avoir remplacé la punition du condamné par un traitement visant la réhabilitation mais il permet la réinsertion dans la société d'hommes qui ne possèdent pas les éléments essentiels à leur réhabilitation. Il lui faut s'occuper de ses détenus illettrés.

Le problème se présente sous deux aspects: le premier consiste dans l'identification des détenus illettrés dès leur arrivée au Centre de réception et dans la recherche d'une motivation qui leur

inspire le désir d'apprendre; le deuxième, dans la manière d'opérer ce dépistage, de découvrir cette motivation et de fournir l'enseignement nécessaire, en ce qui regarde les détenus illettrés se trouvant déjà dans les établissements pénitentiaires du Québec.

A propos du premier aspect, l'un des orienteurs du Centre de réception nous a assurés qu'il était facile de déterminer, lors de son entrée, le niveau de scolarité qu'avait atteint un détenu et, dans le cas d'un homme mûr, ce qui lui restait de l'instruction qu'il avait reçue.

Ce même orienteur affirme ne pas avoir connu la situation où un détenu exagérait sa scolarité dans le but de ménager son amour-propre. Il prévoit, par contre, des difficultés à motiver les illettrés à fréquenter l'école au cours de leur incarcération, en ce sens que les autorités auraient du mal à les convaincre d'étudier pour acquérir les valeurs de la société bourgeoise. Il n'en est pas moins d'accord avec notre proposition de soumettre le problème de la motivation aux détenus eux-mêmes, par le truchement de leurs comités, et de leur demander d'assumer cette tâche au niveau de la cellule. Il est également persuadé que l'enseignement des illettrés pourrait être confié aux détenus plus instruits qui seraient prêts à se consacrer à ce genre d'activité bénévole.

Le deuxième aspect du problème concerne les détenus illettrés déjà enfermés dans les institutions pénitentiaires.

Il nous semble que le dépistage d'illettrés ne peut alors être fait qu'au niveau de la cellule, par les détenus qui connaissent les habitudes de leurs compagnons.

Sur le plan de la motivation et de l'instruction, le travail pourrait également s'effectuer au niveau de la cellule, surtout dans les établissements où le système des unités résidentielles est déjà implanté.

Nous recommandons:

1) qu'au Centre de réception, l'on prenne les moyens d'identifier tous les détenus dont la scolarité n'a pas dépassé la cinquième année du cours primaire et que l'on tente de les motiver à fréquenter l'école lorsqu'ils seront affectés à un pénitencier de la région du Québec;

2) que, dans tous les pénitenciers de la région du Québec, les comités de détenus - ou, si un tel comité n'existe pas, un groupe de détenus - soient invités à assumer, de concert avec les autorités scolaires, le dépistage des détenus dont la scolarité n'a pas dépassé la cinquième année du cours primaire, leur motivation à fréquenter l'école, et l'enseignement de ceux qui préféreront apprendre au niveau de la cellule;

3) que, si les mesures que nous préconisons nécessitent un personnel supplémentaire, des locaux additionnels ou du matériel accessoire, que le Service pénitentiaire du Canada les fournisse aux institutions qui en ont besoin.

ANNEXE A

L'INSTITUTION DE COWANSVILLE

Ce pénitencier à sécurité moyenne hébergeait 420 détenus au moment de notre entretien avec l'institutrice, entretien auquel ont également assisté en partie l'aumônier ainsi que deux membres du Comité des détenus de l'institution.

Depuis deux ans, chaque année à deux reprises, l'institutrice offre un cours de dix semaines pour apprendre à lire et à écrire. Il est d'une durée hebdomadaire de cinq heures, entre 1 h 30 min et 4 h de l'après-midi, et se donne à la chapelle, à condition que celle-ci ne soit pas réservée pour une autre activité. Les élèves reçoivent un cahier d'exercices mais ils ne disposent d'aucun manuel ou autre livre pour répéter entre les leçons.

L'institutrice ignore tout à fait comment se font le recrutement et la sélection pour son cours. Elle n'a jamais eu de contact avec le Comité des détenus. Il semble que la seule publicité accordée à ce type d'enseignement consiste en une annonce diffusée par le haut-parleur de l'institution.

Il se présente en moyenne dix élèves au premier cours, parmi lesquels cinq ne reviennent plus alors que deux ou trois terminent le cours. La moyenne d'âge se situe entre vingt et vingt-cinq ans, le plus vieux ayant trente-cinq ans.

A l'aide d'un fichier établi à partir de renseignements fournis par les détenus à leur arrivée, l'aumônier a relevé en notre présence les noms de cinquante-six détenus qui n'avaient pas fait une sixième année. Ceux-ci étaient répartis de la façon suivante:

- 6 étaient analphabètes
- 1 avait fait une première année
- 2 avaient fait une deuxième année
- 3 avaient fait une troisième année
- 19 avaient fait une quatrième année
- 25 avaient fait une cinquième année.

Au dire de l'institutrice, la motivation des élèves est très faible. Il s'agit, selon elle, d'individus qui veulent fuir le bruit des ateliers de travail et bénéficier de l'atmosphère paisible de l'école. Elle souligne, toutefois, que certains étudiants venus sans aucune motivation valable aux premiers cours se laissent prendre et manifestent par la suite un intérêt réel dans leur apprentissage.

De l'avis de l'aumônier et des détenus présents, la véritable raison du faible taux de fréquentation du cours réside dans l'amour-propre du détenu qui refuse d'avouer son manque de scolarité. C'est une question de dignité.

Après avoir déclaré qu'en aucun temps le Comité des détenus ne fut sensibilisé au problème des illettrés parmi eux, les deux détenus présents se sont dits conscients de la nécessité de tenir compte de cette situation et prêts à la prendre en main. Ils reconnaissent que les problèmes du dépistage et de la motivation doivent se résoudre au niveau de la cellule, par le biais de contacts personnels et humains avec leurs compagnons.

Quant à assurer eux-mêmes un enseignement, les représentants du Comité y consentent, si les illettrés préfèrent ne pas fréquenter l'école - surtout au début du programme ! L'aumônier mettra son fichier à leur disposition.

ANNEXE B

LE CENTRE FEDERAL DE FORMATION

Ce pénitencier conçu surtout pour les jeunes détenus et pour ceux qui purgent une première peine pénitentiaire, comptait à peu près 400 détenus le jour où nous l'avons visité.

Le Directeur des études était en fonction depuis seulement un mois et son secteur était en pleine période de réorganisation. Il se plaignait du manque de locaux, de professeurs et de fonds.

Le Centre ne dispensait aucun cours pour les illettrés quoique le fichier de l'école en dénombrât huit ou dix, sinon davantage. A titre d'exemple, le commis-détenu du Directeur des études nous a dit qu'il connaissait trois illettrés dans sa galerie qui ne figuraient pas au fichier. L'ancien maître d'école, a-t-il ajouté, avait dépisté, au cours des deux dernières années, une cinquantaine de détenus ayant moins qu'une cinquième année. Ce même ancien maître d'école avait tenté une expérience pilote en confiant à son commis-détenu la responsabilité d'apprendre à lire et à écrire à un compagnon de cellule pendant une période de trois mois. Le projet semble avoir été probant et le maître, satisfait.

Il ressort que, même dans cette institution, réservée en principe aux jeunes de dix-huit à vingt-et-un ans, il existe des illettrés. Le nouveau Directeur des études s'est dit conscient du problème et prêt "dans la mesure du possible" à fournir sa collaboration pour y remédier. (Un mois plus tard, on le muta à un autre établissement).

Au cours de l'après-midi, nous avons rencontré l'officier du Centre préposé à la socialisation. Celui-ci était d'avis que la responsabilité du dépistage incombait au Centre de réception et non à chacune des institutions. Interrogé sur la question de la motivation, il en profita pour élaborer sa conception de la réhabilitation, selon laquelle la motivation ne peut venir que de l'individu lui-même; aussi le type d'interventions recommandé par nous présentait-il, à ses yeux, un caractère peu réaliste.

Les deux détenus du Comité avec lesquels nous avons discuté proposèrent de soumettre un plan d'action aux détenus représentants de dortoir. Ils partageaient l'avis voulant que les autorités parviennent rarement à surmonter le seuil de méfiance qui existe à leur endroit et concluaient aussi qu'il fallait procéder au niveau de la cellule.

ANNEXE C

ARCHAMBAULT MINIMUM

Ce pénitencier à sécurité minimale contient une centaine de détenus qui terminent leur peine.

Il n'y a pas d'école proprement dite mais deux professeurs à temps partiel, dont un qui fait du "rattrapage scolaire". Il a en moyenne de six à dix élèves.

L'entretien a eu lieu avec l'Officier préposé à la scolarisation et trois détenus du Comité.

Ces quatre personnes ont parlé d'un dépistage non officiel qui avait révélé la présence d'une vingtaine d'illettrés. Selon elles, l'instruction primaire devrait être obligatoire pour ceux qui ne la possèdent pas.

Les trois détenus avaient bon espoir que le Comité accepterait la tâche de dépister et de motiver les illettrés au niveau de la cellule.

Au sujet de l'enseignement, ils préféreraient en voir la responsabilité confiée à des pédagogues compétents en la matière.

L'INSTITUTION MONTEE SAINT-FRANCOIS

Cet autre établissement à sécurité minimale comprend 125 détenus dont la moitié est en libération de jour.

Les deux officiers qui ont assisté à la rencontre avec quatre détenus, membres du Comité, se sont montrés des plus coopératifs.

Selon ces personnes, la population carcérale compterait une douzaine d'illettrés, parmi lesquels un seul va à l'école.

Le maître d'école sert d'intermédiaire pour écrire le courrier de ceux qui ne le peuvent pas.

Encore ici, les détenus acceptent la responsabilité de dépister et de motiver les illettrés et proposent une deuxième rencontre pour établir un plan d'action.

L'INSTITUTION LECLERC

Le maître d'études de cet établissement à sécurité moyenne nous a rencontrés à la porte et accompagnés au bureau du Directeur de l'institution. A celui-ci, qui nous demandait la raison de notre visite, nous avons exposé nos objectifs en quelques minutes seulement. Il s'est dit d'accord mais nous a prévenus qu'il n'avait pas les moyens d'agrandir ses classes et qu'il était inutile de dépister et de motiver les illettrés puisque son institution ne pourrait leur fournir l'instruction nécessaire. Selon lui, mieux vaut obtenir les moyens avant de dépister et de motiver.

Après que nous ayons quitté le bureau du Directeur, le maître d'études nous emmena à une salle de classe où deux détenus étaient en train de poursuivre un cours audio-visuel en langue anglaise; il les a mis à la porte en nous disant que cela leur ferait du bien.

Nous avons alors eu un entretien avec le maître d'école et deux de ses instituteurs. A Leclerc, tout est négatif, pessimiste et sans espoir. Les trois ont prétendu que les détenus ne voulaient pas apprendre, qu'ils ne s'entraidaient pas les uns les autres, qu'ils ne feraient rien bénévolement, etc. L'un des instituteurs nous a affirmé qu'il était impossible de motiver les illettrés à fréquenter l'école et, du même souffle, a soutenu que le Centre de réception devrait s'occuper de les motiver !

Sans la moindre gêne, le maître d'études a déclaré que vingt-cinq pour cent des 500 détenus de l'institution, c'est-à-dire 125, n'ont pas fait une quatrième année, alors que seulement dix d'entre eux peuvent trouver place dans son système.

Aucun des quatre fonctionnaires de Leclerc n'a exprimé de compassion pour les illettrés dont ils ont la charge.

Leclerc n'a pas de Comité de détenus.

ANNEXE F

ARCHAMBAULT MAXIMUM

Le Directeur des études suppléant nous a rencontrés à l'entrée et nous a accompagnés au bureau du Directeur de l'institution. Celui-ci était loin d'être accueillant et, à la suite d'un bref exposé du but de notre visite, semblait penser que la démarche était fort inutile. Néanmoins, il a accepté qu'un membre du Comité des détenus assiste à notre entretien avec le maître d'école de l'institution.

La population du pénitencier est de 400 détenus environ, dont une soixantaine fréquentent quatre classes de l'école. Bon nombre sont aussi inscrits à des cours par correspondance, de sorte que le total qui poursuit des études diverses se chiffre aux environs de 140.

Le manque de classes rend nécessaire une liste d'attente d'une trentaine de détenus. Les moins scolarisés, cependant, jouissent d'une priorité assurée par une instruction divisionnaire.

On dispense un enseignement aux illettrés, dont la classe comprend quinze élèves. Il existe également une classe pour ceux qui fréquentent l'école à temps partiel, un peu comme des apprentis-élèves pour tenter l'expérience et ensuite décider s'ils veulent continuer leur instruction. A la date de notre entretien, ils étaient treize; il y avait donc place pour deux autres.

Selon le maître d'école et le détenu présent, une certaine aide scolaire se pratique entre détenus dans les locaux de récréation mais les règlements de sécurité maximale rendent ce genre de collaboration difficile à réaliser.

Le représentant des détenus nous a assurés que le Comité s'occuperait de vérifier si les trois volets du programme tel que nous l'envisageons - le dépistage, la motivation et l'enseignement - seraient réalisables au pénitencier Archambault.

Le maître d'école a été des plus coopératif. Selon lui, un local supplémentaire remédierait au surpeuplement et supprimerait la liste d'attente. Il y a, par contre, une quantité suffisante de matériel pour tous les élèves.

ANNEXE G

LE CENTRE DE RECEPTION

Le Centre de réception contient en moyenne 150 détenus, dont le roulement est évidemment très rapide, car leur séjour dure un maximum de six semaines avant leur affectation à une autre institution de la région du Québec.

Quand nous avons parlé par téléphone au Directeur pour solliciter un rendez-vous, il nous a dit qu'il manquait de personnel et nous a proposé un entretien avec l'un de ses orienteurs. Ce dernier devait nous expliquer qu'il était seul et ne pouvait s'occuper que de quinze pour cent de la population carcérale, la tâche relevant normalement de trois orienteurs.

Pour lui, si le dépistage des illettrés à leur arrivée au Centre ne présente aucune difficulté, les motiver à fréquenter l'école est un autre problème. C'est pourquoi il s'intéresse vivement à l'idée d'obtenir le concours des détenus pour motiver les hésitants et leur dispenser un enseignement au niveau de la cellule.

Cet orienteur s'est déclaré prêt à collaborer à un programme ainsi conçu.

Montréal, avril 1975.

L'ALPHABETISATION:
QUELQUES QUESTIONS

Jean-Paul Hautecoeur
MEQ, DGEA

De l'alphabétisation à l'analphabétisme

L'alphabétisation pose, pour tous les professionnels engagés dans ce domaine spécial de l'éducation des adultes, nombre de questions et de problèmes méthodologiques, technologiques, organisationnels. Je ne ferai pas de mon propos une énumération ni une discussion de ces questions posées par les spécialistes. L'alphabétisation viendra après. Interroger l'analphabétisme, chercher à comprendre son émergence et sa reproduction, différencier le phénomène selon les individus ou les groupes chez qui on le rencontre, voilà un ensemble de questions préalables qu'il est essentiel de poser avant l'internement dans l'univers clos de la technologie et de la pensée systémique.

Une question sociologique

Mettons-nous d'accord sur le mot. L'analphabétisme est ce degré zéro de connaissance pratique de la langue écrite d'usage commun dans une collectivité. Le synonyme de l'analphabète, c'est l'illettré. Il ignore l'écriture de cette langue que la plupart du temps il parle couramment, avec plus ou moins de loquacité. Il faut donc au départ distinguer langue et parole, écrit et oral et interroger leurs rapports dans les conditions précises, historiques et locales, des pratiques linguistiques. Il y a quelques décades, au Québec, le statut de l'écrit et la pratique de l'écriture étaient beaucoup plus localisés qu'ils ne le sont maintenant. Ce qui explique le nombre élevé d'analphabètes chez les vieillards des régions rurales. Aujourd'hui encore, la pratique de l'écriture et sa fréquence sont fort différentes selon les classes ou les groupes sociaux: alors que l'analphabétisme est vraiment exceptionnel - donc pathologique - dans les classes moyennes et supérieures, il devient de plus en plus fréquent - donc normal - dans les classes inférieures où les échanges linguistiques sont essentiellement oraux. L'analphabétisme renvoie ainsi à une question sociologique précise: qui sont les analphabètes ? Dans quels groupes sociaux les chances objectives de manifestation de l'analphabétisme sont-elles les plus élevées ?

Distribution de l'analphabétisme

J'ai déjà évoqué les vieux du Québec qui participaient jadis à la culture rurale-orale et qui n'ont jamais de leur vie pratiqué ni la lecture, ni l'écriture. Autre catégorie importante d'analphabètes: les groupes ethniques non francophones du Québec. Parmi ceux-ci, les groupes ethniques de longue souche (les anglophones, les Indiens et les Eskimos) et les nouveaux immigrants. Il faut encore distinguer chez ces deux groupes les analphabètes dans la langue maternelle comme dans la langue québécoise et les analphabètes en français qui ont été alphabétisés dans leur langue maternelle. Pour tous ces groupes et sous-groupes, l'analphabétisme n'a pas la même réalité, par conséquent l'alphabétisation prendra un sens et des formes spécifiques. Souvent

étrangers à la langue française (et non pas à la parole québécoise) sont aussi ceux qu'on appelle dignement les groupes les plus défavorisés, qu'on appelle autrement les sous-prolétaires, qu'on nomme plus justement les parias ou les exclus: les "clients" chroniques de bien-être social qui héritent de l'analphabétisme parmi tous les autres stigmates de la pauvreté misérable. Dernier groupe chez qui l'analphabétisme est attendu: certaines catégories de handicapés physiques et mentaux, ces derniers se rencontreront d'ailleurs fréquemment dans "l'out-class" des parias d'origine québécoise ou autre.

L'analphabétisme "accidentel"

Voilà pour l'analphabétisme "normal", soit qui apparaît comme une norme de groupe, comme un fait social et non pas comme un fait accidentel isolé, dû seulement à la biographie individuelle. Mais nombre d'analphabètes apparaissent aussi, cette fois plus individuellement, dans les catégories des travailleurs non spécialisés et dans les classes moyennes. D'abord, parce qu'il n'y a pas si longtemps, la fréquentation de l'école était couramment interrompue en jeune âge sans que le fait apparaisse comme répressif ou handicapant: héritage, fin de l'ancien temps. Dans certains cas de maladie prolongée ou chronique, des abandons scolaires sont la suite normale d'absences fréquentes, de redoublements et d'échecs générateurs d'analphabétisme. Certaines situations familiales fort oppressives sont aussi génératrices, ou bien d'absentéisme scolaire, ou bien de névroses qui affectent les rapports interindividuels et l'apprentissage normal de l'écriture. Ici, les cas sont innombrables, indéfinis. La caractéristique de cet analphabétisme qui apparaît comme un accident biographique chez des individus apparemment intégrés, chez des travailleurs réguliers, dans les classes moyennes, c'est qu'il est un stigmate isolé, caché, "anormal". Il est facteur d'oppression parce que dans le milieu social, familial, de travail, l'analphabétisme est une tare, un attribut déshonorant. Le fait est à dissimuler au moyen de toutes les ruses et tactiques d'évitement imaginables (1). La tolérance du stigmate peut durer, dans certains cas elle peut être sublimée, dans d'autres cas elle devient manifestement insupportable, elle peut développer désir et volonté de le supprimer objectivement, soit d'apprendre à lire et à écrire. Dans les cas moins dramatiques, le désir d'apprendre l'écriture est associé à un projet de promotion sociale ou professionnelle, de rattrapage scolaire, de mobilité individuelle.

Les jeunes

Une autre manifestation de l'analphabétisme, cette fois contemporaine de la civilisation de l'école, de la scolarisation de la vie, de la culture des "polyvalentes", et de la programmation systémique de l'éducation occidentale, c'est l'apparition de l'analphabétisme des jeunes et, conjecturellement, de sa croissance. Le fait

---

(1) Pour une analyse minutieuse de la dialectique interindividuelle chez les stigmatisés, voir Erving Goffman, Stigmates, Ed. de Minuit, Paris, 1975.

a été remarqué dans tous les milieux où il se fait de l'alphabétisation. C'est le refus de l'école, par conséquent le refus de l'alphabétisation et la nouvelle valorisation d'une culture parallèle, orale, en marge de la langue systémique des docteurs, des juristes, des professeurs et des employeurs. Musiquer la vie, c'est aussi refuser l'écriture normative qui s'impose avec force de loi. Voilà pour l'aspect conscient, volontaire, culturel de la marginalisation croissante de certains jeunes par rapport à la langue, à l'école et à l'ensemble des institutions dominantes auxquelles elles conduisent. L'autre pôle de la dialectique, c'est la production paradoxale de l'analphabétisme par l'école. Pour le sens commun, est surprenante cette existence non exceptionnelle de jeunes analphabètes qui ont souvent fréquenté l'école jusqu'à quatorze ans ou plus. Leur histoire est celle des classes spéciales, de l'enseignement professionnel et autres institutions spéciales par où ils sont tous passés. On les retrouve en nombre croissant dans les centres de formation préparatoire à l'emploi (F.P.E.). Marginaux ou différents à quelque titre, l'école n'a fait que confirmer leur marginalisation et définitivement les exclure du cycle scolaire normal. Et généralement, cette exclusion n'est pas "accidentelle" ni à mettre au compte de "déficiences" ou "troubles" psychiques: ils sont issus d'un groupe social déjà marginalisé, l'un ou les deux parents (quand ils existent) sont souvent analphabètes, jeunes ils ont appris à "patenter la vie" et non à l'écrire selon la logique normative à laquelle initie l'école. C'est donc une jeune génération de parias, en partie héritière de l'analphabétisme que confirme et reproduit l'école, en partie produite par l'école quand celle-ci joue le rôle d'institution carcérale. Dans ce même milieu des jeunes, l'analphabétisme pourra prendre valeur positive, tant que l'âge protégera partiellement de la répression. Plus tard, il est loin d'être évident que ces marginaux-marginalisés se présenteront volontairement à l'école qui conserve l'exclusivité de l'alphabétisation des adultes, qui gère encore la sélection, qui dirige tous les rites d'initiation et d'exclusion et où se trouvent reproduites ces "classes spéciales", cette fois destinées aux "volontaires". Ici se trouve donc posée, comme dans le cas des classes impopulaires systémiquement analphabètes, la question de l'alphabétisation, de ses fonctions, de son style, de ses lieux, de ses professionnels, de ses méthodes et techniques. L'école, puisque l'éducation des adultes emprunte ses canaux et ses traditions, est une fois de plus en question.

Le problème de l'alphabétisation

Le problème de l'analphabétisme, si on souhaite le poser réellement, à partir des différences, des cas particuliers aux récurrences sociologiques, est donc bien plus global que ces questions imminentes des méthodes et techniques que se posent professionnellement les professeurs de français. Les "alphabétiseurs" ont rencontré

suffisamment de difficultés dans cette pratique éducative que ces interrogations sociologiques sont devenues, dans bien des cas, essentielles. Technologiquement ou statistiquement, l'analphabétisme est un fait fuyant, irréductible. Même si, à la limite, on pouvait s'en approcher par l'indice du taux de scolarité, il resterait impossible de répondre à un diagnostic quantitatif par un traitement mécanique unidimensionnel du type augmentation des cours offerts dans les commissions scolaires. L'alphabétisation à l'école ne s'adresse qu'à une partie des analphabètes. Quand bien même on multiplierait et subtiliserait les tactiques d'incitation, de recrutement, d'accueil, etc., qu'une méthode hypothétique idéale d'alphabétisation des adultes soit un jour proposée, que des formateurs idoines soient disponibles, tous ces moyens que j'appelle technologiques ne permettront que d'améliorer le rendement des services offerts aux analphabètes, clients potentiels de l'école institutionnelle. Ils contribueront à accroître les chances de marginalisation, d'exclusion des analphabètes impopulaires, soit de ces populations les plus défavorisées à qui l'école prétend globalement s'adresser.

Différencier l'alphabétisation

On reconnaîtra malgré tout que toutes les mesures de développement qualitatif et quantitatif de l'alphabétisation scolarisante ou scolaire sont à favoriser, encourager, multiplier. La position dogmatique de l'antithèse n'est pas plus soutenable réellement que la position conservatrice de la thèse dominante. L'alphabétisation par l'école et dans l'école répond aux besoins et attentes explicites de son public acquis. Ce qui est encore inexistant, en partie à cause du monopole de l'alphabétisation et de la langue en question par l'école, c'est l'alphabétisation en milieu impopulaire, c'est la possibilité du développement d'une éducation populaire ou de base où l'école et la langue dominante ne seraient pas définitrices, directrices et sanctionnantes. C'est une tout autre perspective, autonome mais non indépendante. Et comme dans toute entreprise expérimentale, il y a une part indispensable d'utopie, il y a pertes prévisibles, il y a coûts nouveaux. S'il faut prendre au sérieux l'idéologie de l'aide préférentielle aux milieux défavorisés en éducation des adultes et s'il faut prendre au sérieux le beau concept de démocratie culturelle, alors il faut aussi encourager la décentration de l'alphabétisation et les expériences autogestionnaires d'éducation populaire. Plutôt que de donner la prééminence à la langue unique, unitaire et unifiante, il faut reconnaître un droit et un statut à la parole, aux paroles différentes, à la différence. Il faut donc différencier le concept et les pratiques d'alphabétisation.

L'écriture, pourquoi ?

L'alphabétisation a été pratiquée, dans le passé colonial par les missionnaires pour convertir et domestiquer les sauvages. Plus tard, les missionnaires laïcs ont joué le même rôle auprès des sauvages parmi les hommes blancs, parce que sans la lecture et l'écriture ils n'étaient pas si blancs que ça et pouvaient se déroger à la

loi. Après la loi divine, la loi de l'Etat: toutes deux passent par l'écriture, les tables de la loi, la langue des juristes et des docteurs:

> "Il faut admettre, écrit Lévi Strauss de l'Académie française, que la fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement... L'action systématique des états européens en faveur de l'instruction obligatoire, qui se développe au cours du XIX siècle, va de pair avec l'extension du service militaire et la prolétarisation. La lutte contre l'analphabétisme se confond aussi avec le renforcement du contrôle des citoyens par le pouvoir. Car il faut que tous sachent lire pour que ces derniers puissent dire: nul n'est censé ignorer la loi". (1)

Dans un passé plus récent et encore actuel, l'économisation de la culture, du politique, de la vie publique a fait associer l'alphabétisation avec la lutte contre le chômage. En fait, dans la plupart des cas, les nouveaux lettrés n'ont ceci de plus sur le marché de la main-d'oeuvre qu'ils peuvent alors rédiger honorablement les demandes d'assurance chômage: ils peuvent se présenter devant les fonctionnaires, ils sont enfin présentables ! L'alphabétisation, quand on sort des idées reçues ou à recevoir, est donc à soumettre au doute méthodique, à problématiser en partant, non plus des traditions de l'école, mais à partir du public analphabète absent: celui qui ne se présente pas. Quelle alphabétisation ? Pour qui ? Pourquoi ?

---

(1) Tristes tropiques, Plon, Paris, 1955, p. 344.

UNE EXPERIENCE D'ALPHABETISATION
A LONGUEUIL:
l'école hors de l'école

Jean-Paul Hautecoeur
MEQ, DGEA

Au Québec, la plupart des activités ou des expériences d'alphabétisation sont menées par les commissions scolaires et financées par l'éducation des adultes. L'école conserve le quasi-monopole de l'alphabétisation. C'est dire que, d'une classe à l'autre et d'une région à l'autre, des détails peuvent changer mais que le modèle reste essentiellement le même partout. Je ne vais pas ici décrire ni critiquer ce modèle,(1) mais plutôt présenter très succinctement une expérience d'alphabétisation menée en dehors de l'école: l'expérience du Comité du peuple à Longueuil.

Le Comité du peuple et l'alphabétisation

Le Comité du peuple est un organisme volontaire de services aux assistés sociaux de la Rive Sud de Montréal, dirigé et géré par des assistés sociaux bénévoles. Chez les permanents, quelques personnes sont analphabètes. Inutile de dire que parmi sa clientèle un grand nombre de personnes sont aussi analphabètes: l'analphabétisme est, avant tout, un trait culturel du sous-prolétariat en marge de la langue comme de l'ensemble des processus de production de la société. Dans son organisation et pour ses activités (aussi simples que répondre au téléphone et prendre des notes ou inscrire le nom du correspondant), le Comité du peuple a vécu l'expérience désorganisante et dévalorisante de l'analphabétisme. C'est ainsi qu'il a été amené à inscrire des cours d'alphabétisation à son programme: pour mieux outiller certains militants et comme activité d'éducation populaire auprès de son public d'assistés sociaux.

Une école alternative

Au départ, le Comité voulait être entièrement maître de son projet d'éducation. Pas question de laisser le pouvoir de définir le contenu des cours, ni de reconnaître la compétence de faire les cours, à des professionnels de l'extérieur, en particulier du personnel scolaire. Le projet d'alphabétisation et d'éducation populaire est explicitement autonome: il se présente comme une alternative à l'école institutionnelle, et même comme l'anti-école. Pas de professeurs, pas de classes, pas de jeux ni de rôles étrangers à la quotidienneté des assistés sociaux. Pas de frais non plus. Un animateur auprès d'organismes populaires aide le Comité à définir contenus et objectifs du projet, aussi à obtenir de la commission scolaire de Longueuil une subvention globale pour frais divers.

---

(1) Ce travail a été fait dans Analphabétisme et alphabétisation au Québec, Editeur officiel, gouvernement du Québec, 1978.

L'essai

La première phase de l'alphabétisation est avant tout un essai. Elle a trois objectifs principaux: alphabétiser ou perfectionner l'usage de la langue; renseigner les assistés sociaux sur leurs droits et trouver divers moyens de "patenter" la vie; former des moniteurs du Comité pour les prochaines sessions d'alphabétisation pour lesquelles on attend un public nombreux. A cette première expérience participaient quelque quinze à vingt personnes. Très vite, on s'aperçoit que les séances d'information et de discussion sur les droits des assistés sociaux doivent être dissociées des séances d'alphabétisation. On met plus d'emphase sur l'exercice linguistique et on fait appel à une orthopédagogue. A la fin de cette première expérience, le Comité décide de négocier une aide accrue avec la commission scolaire, essentiellement pour le soutien pédagogique.

Le contrat

Malgré son idéologie autonomiste et antiprofessionnaliste, le Comité du peuple s'est tourné vers l'appareil scolaire et les professionnels de l'éducation. Deux professeurs ont été "prêtés" au Comité comme "personnes-ressources" en pédagogie. Le Comité comptait bien conserver le pouvoir autonome qu'il avait au début. Ses moniteurs comptaient bien continuer l'éducation et l'alphabétisation populaires dans la culture, et pour les besoins, des assistés sociaux. De son côté, la commission scolaire préférait "encadrer" une activité marginale d'éducation qui avait commencé avec son soutien financier, mais sans son droit de regard pédagogique. Elle saisissait l'occasion de faire une expérience d'alphabétisation para-institutionnelle quand, manifestement, les cours réguliers en classes du soir n'atteignaient que très partiellement les résultats escomptés. L'entente se résumait globalement à ceci: la commission scolaire prêterait deux professeurs et un animateur à temps partiel, elle aiderait à la formation de moniteurs, elle soutiendrait financièrement le projet; le Comité du peuple garderait la gestion globale, il assurerait la permanence des moniteurs, la publicité et le contact avec la population des assistés sociaux, il assurerait la continuité "populaire" de l'expérience.

La deuxième année

L'expérience se poursuit donc pour une deuxième année avec une participation accrue de l'école et avec l'aide de trois moniteurs du Comité. Le public n'est pas beaucoup plus nombreux que la première année et, fait significatif, il n'est composé d'assistés sociaux que pour une moitié. Les autres sont des travailleurs qui ont préféré la formule du cours au Comité du peuple plutôt que celle des cours à la commission scolaire. La transition est difficile entre l'aventure de la première année, les attentes qu'elle avait suscitées et le nouveau style donné à l'alphabétisation par les professeurs. Même si ceux-ci ont la volonté d'enraciner la pédagogie dans la culture du Comité et de son public, même s'ils recherchent les moyens de relier l'apprentissage de la langue à

une éducation populaire libératrice, même s'ils sont aidés par des moniteurs organiques, ils ont apporté avec eux une culture et un "éthos" de classes moyennes, ils impriment à l'expérience la "rationalité", les normes et même les règles de l'école. Quant au public - les "élèves" -, ils sont satisfaits par ce modèle plus rigoureux de l'apprentissage, ils apprennent effectivement le système métrique et le français, ils aiment se retrouver dans un sous-sol plutôt qu'à l'école régionale et ils retrouvent malgré tout le rituel de l'apprentissage "normal" qui est plus sécurisant que des séances d'information sur les droits et misères des assistés sociaux. Les moniteurs, eux, d'avant-gardes de l'expérience d'éducation populaire qu'ils voulaient être, ils sont devenus des adjoints aux éducateurs professionnels. En fin d'année, l'expérience est évaluée globalement comme un succès. Elle est réellement destinée à croître. Elle amène les principaux acteurs à réviser leurs rôles pour une troisième année.

Le nouveau "contrat"

Cette révision des rôles, soit le pouvoir de définition du modèle d'intervention éducative, est passée du Comité du peuple à la commission scolaire. Les professionnels, indépendamment de leurs intentions, se sont manifestement réapproprié l'expérience. La nouvelle "entente" ou le nouveau "contrat" (il n'y a plus en fait ni l'un, ni l'autre), prévoit donner une plus grande autonomie à l'équipe d'alphabétisation composée de deux professeurs, de deux animateurs et d'un représentant du Comité du peuple. Autonomie accrue, théoriquement, tant face à l'école que face au Comité qui a d'autres activités que l'alphabétisation. En fait, l'autonomie dessinée vient consacrer la distance prise par l'alphabétisation face au Comité du peuple. Le représentant du Comité dans l'équipe d'alphabétisation n'a qu'un rôle passif et représentatif. Les moniteurs sont toujours là et théoriquement pleinement participants à l'expérience, mais plusieurs indices laissent croire qu'ils ne joueront à l'avenir qu'un rôle subsidiaire et même qu'ils se retireront carrément. Reste donc, comme pilier de l'expérience, les professeurs et, derrière eux, l'appareil scolaire. C'est là que les stratégies sont définies, c'est de là que la "compétence" pédagogique s'impose malgré la "bonne volonté" des éducateurs qui cherchent à devenir organiques, c'est dans ses conseils d'administration que les budgets sont votés, c'est par là que les lourdes traditions de l'éducation monopolistique se transmettent et se reproduisent dans les interventions qui, apparemment, étaient les moins susceptibles d'accentuer les contrôles de l'appareil scolaire.

La suprématie de la langue

Que peut-on retenir de cette expérience très brièvement résumée ? D'abord, les échecs. Ni le Comité du peuple, ni la commission scolaire n'ont réussi à développer une éducation populaire qui soit en affinité organique avec la culture, le langage et les besoins des assistés sociaux. Ni l'un ni l'autre n'ont réussi à pratiquer une alphabétisation qui soit en affinité organique avec les usages linguistiques quotidiens des sous-prolétaires analphabètes. Il faut bien constater que la suprématie des traditions scolaires et de la loi de langue s'est encore imposée en dehors des murs de l'école.

Un public sélectif

Le Comité du peuple n'a pu réunir son public potentiel d'analphabètes par les séances d'alphabétisation. Dès la deuxième année, l'expérience éducative a attiré des travailleurs ou des chômeurs saisonniers. Il est à prévoir que ce type de public sera majoritaire, s'il ne l'est déjà. Il tendra à écarter les "parias", car les distinctions sont aussi vivaces en bas qu'en haut de l'échelle sociale.

L'expropriation

Le Comité du peuple, on l'a vu, a progressivement été désapproprié d'un projet qu'il avait conçu et expérimenté une première année. Ses moniteurs, malgré le rôle innovateur que les professeurs et la commission scolaire leur reconnaissaient, se sont vite retrouvés subordonnés à la maîtrise des professeurs et confirmés dans leur statut de sous-prolétaires bénévoles au service d'une commission scolaire incapable de les payer, notamment parce que contrainte par une loi d'assistance sociale. Deux moniteurs ont déjà démissionné. L'aventure de la participation tire à sa fin. La désappropriation de l'éducation populaire se complète ainsi par l'expropriation "douce" des bénévoles.

Les moniteurs

Les principaux succès maintenant. On a fait, à Longueuil, l'expérience des rôles irremplaçables des moniteurs organiques, non professionnels, dans une intervention d'alphabétisation. Malgré leur défection due à des facteurs structurels essentiels, et malgré l'effet de domination qu'exerçait directement sur eux le modèle des professeurs, ils ont démontré qu'il est possible et nécessaire de déprofessionnaliser l'éducation de base. Positivement, ils ont confirmé ce qu'on a expérimenté dans le Tiers Monde et ce que proclamait la Déclaration de Persépolis, à savoir que l'éducateur et l'éduqué doivent être d'une même culture, d'une même classe, parler un même langage. La culture technocratique produit et cherche à appliquer des modèles systémiques ou cybernétiques. La situation éducative à situer dans un environnement quotidien appelle une conception et des pratiques organiques, ce qui est à contre-courant dans nos sociétés occidentales.

Un lieu vivant

Si, au Comité du peuple, on n'a pas réussi à attirer la population des assistés sociaux analphabètes (dans l'utopie des débuts, on se préparait à accueillir une centaine de personnes), on a néanmoins attiré un public qui ne se serait jamais présenté à l'école. C'est un des aspects les plus positifs de l'expérience de Longueuil. L'environnement de ce sous-sol où se donnent les cours, le style des rencontres, l'ambiance ont créé un lieu vivant. La dure épreuve du spectacle de sa propre déchéance et de l'exercice scolaire traumatisant a pu être évitée et remplacée par un jeu efficace de l'apprentissage.

Heureuse alphabétisation

Autre succès manifeste: l'alphabétisation a été réellement productive. Les méthodes et les techniques seules n'y sont pas pour grand-chose. C'est l'ensemble de la situation pédagogique qui a permis de transformer un exercice laborieux en une expérience de "gai savoir".

"Quelles conclusions ?"

Finalement, cette première tentative d'alphabétisation en dehors de l'école avec la collaboration d'un organisme populaire aura été, pour la commission scolaire et les professionnels de l'éducation des adultes, riche d'enseignements et de résultats. Elle aura clairement démontré tous les avantages de la déscolarisation et de la déprofessionnalisation - même partielles - de l'alphabétisation des adultes. Elle aura découvert de nombreuses possibilités, en marge de la culture et des clichés technologiques. Elle aura fait un peu avancer la recherche d'une éducation populaire menée par l'école. Mais, ne l'oublions pas, tous ces acquis au positif pour l'école l'auront été au prix de la remarginalisation de l'organisme populaire initiateur de l'expérience et de la dure exclusion des moniteurs. C'est à eux qu'il faudrait maintenant demander "quelles conclusions ?"...(1)

---

(1) Cet article est une nouvelle synthèse d'une étude plus longue publiée sous le titre: Une expérience d'alphabétisation para-institutionnelle, ministère de l'Education, gouvernement du Québec, 1978.

PROJET DE DEVELOPPEMENT D'ACTIVITES EN ALPHABETISATION

Martin Forest
MEQ, DGEA

PRESENTATION

Le texte qui suit est l'avant-projet d'un plan de développement des activités d'alphabétisation à la Direction générale de l'éducation des adultes. Plus justement, il n'est que la première partie d'un texte interne au Ministère, amputé de sa moitié "Gestion et financement." C'est donc plus un document de travail qu'un produit fini idéologique.

Un recueil de textes sur l'alphabétisation au Québec eut été incomplet sans un exemplaire très récent de cette "littérature" de la planification et de la gestion des activités éducatives.

Jean-Paul Hautecoeur

1° Eléments de justification

2° Difficultés rencontrées en alphabétisation

3° Quelques affirmations préliminaires sur l'alphabétisation

4° Plans de formation existants (description de la situation actuelle)

1° ELEMENTS DE JUSTIFICATION

1.1 Constitue un secteur d'intervention rejoignant une cible prioritaire retenue par la DGEA: les milieux défavorisés.

1.2 Constitue une intervention significative en alphabétisation retenue comme axe de développement dans le cadre de la formation du citoyen.

1.3 Constitue une suite au rapport de recherche déposé par le SEP: Analphabétisme et alphabétisation au Québec.

1.4 Constitue également une suite à deux actions de support aux organismes consenties par la DGEA depuis deux ans: support financier et technique à l'expérimentation de deux modèles d'intervention en alphabétisation, et à l'élaboration de matériel didactique.

1.5 Constitue un élément d'opérationalisation d'une cible de travail retenu par les divisions de formation générale et d'éducation populaire.

1.6 Constitue une réponse à la demande de support financier additionnel de plusieurs CSR dans le cadre de leurs activités en alphabétisation.

1.7 Constitue également une réponse directe au dépôt d'un certain nombre de projets spéciaux en alphabétisation par les CSR.

2° DIFFICULTES RENCONTREES EN ALPHABETISATION

Les principales difficultés des organismes qui conduisent des activités en alphabétisation concernent:

2.1 L'identification et le recrutement de la clientèle

L'analphabète considère souvent son handicap comme une "tare" sociale qu'il faut dissimuler. Il sera très hésitant à exprimer un tel besoin et encore davantage à l'acheminer au Service d'éducation des adultes. De plus il a une perception négative de l'institution scolaire qu'il associera à une expérience d'échec et à un monde ou à une culture qui lui sont étrangers dont il se sent exclu. Les efforts requis pour rejoindre et recruter cette clientèle sont considérables et rendent souvent très hésitants les organismes à s'engager dans des actions auprès de cette clientèle.

2.2 Méthodes d'enseignement et outils d'apprentissage

L'absence et la méconnaissance de méthodes d'enseignement appropriées à cette clientèle, de même que l'absence d'outils d'apprentissage pertinents étaient considérées par les organismes comme une difficulté majeure en alphabétisation. Toutefois, pour la deuxième année, le Service des programmes et examens conduit une opération de production et d'expérimentation de méthodes et d'outils d'apprentissage pour la clientèle analphabète (plus spécifiquement en français).

2.3 Le personnel

Les formateurs impliqués en alphabétisation ont peu bénéficié d'activités de perfectionnement au sein des organismes. L'alphabétisation, généralement considérée comme un secteur d'intervention ponctuel et marginal, n'a que très rarement été retenue comme une cible de perfectionnement.

Travaillant de façon isolée et souvent artisanale, les formateurs ont eu peu d'occasions d'échanges et de mises en commun de leurs expériences réciproques.

Le séminaire sur l'alphabétisation, Val Morin, 25 - 27 octobre 1978, se veut une occasion importante de perfectionnement. C'est en partie à la demande d'un bon nombre de formateurs que ce séminaire est organisé, et sa cible première est l'intervenant direct auprès de la clientèle. Il se veut d'abord un lieu d'échanges d'expériences et de réflexions sur l'intervention du formateur et les moyens qu'il utilise. En ce sens, le séminaire constitue une première étape nécessaire.

2.4 Les coûts de la formation

Les éléments suivants majorent considérablement le coût des activités:

- les opérations d'identification, de recrutement et de support à l'intervention (en cours de formation);

- le faible ratio requis pour dispenser la formation de 1/5 à 1/12 selon la nature du handicap rencontré chez une partie de clientèle (handicaps physiques ou mentaux...);

- la nécessité de faire appel à certains services professionnels: orthophonie, orthopédagogie;

- l'élaboration d'outils d'apprentissage sur mesure.

La conduite de telles activités dans une CSR moyenne ou petite exige la mise en disponibilité d'une partie importante de l'enveloppe globale du SEA concerné pour un nombre relativement restreint de clients.

2.5 Clientèles problématiques

Certaines catégories d'analphabètes constituent une clientèle pour laquelle les approches pédagogiques sont à explorer ou encore à développer:

- les immigrants,
- les handicapés mentaux (débiles légers ou moyens),
- les collectivités isolées (groupes sociaux, physiquement et socialement isolés)

Un certain nombre de projets spéciaux conduits ou soumis par les CSR se veulent une recherche de solutions à ce problème.

3° QUELQUES AFFIRMATIONS PRELIMINAIRES SUR L'ALPHABETISATION

3.1 L'analphabétisme n'est pas strictement et spécifiquement un phénomène lié à la sous-scolarisation (absence d'une formation scolaire), mais également un phénomène lié à des conditions de sous-culture et de pauvreté.

En ce sens, l'analphabétisme scolaire peut davantage être perçu comme une conséquence de conditions socio-économiques et culturelles. Egalement, les lacunes du système scolaire peuvent expliquer l'existence d'un certain nombre d'analphabètes: ceux que l'on pourrait appeler les "échappés et les éclopés de l'école". Ces derniers, suite à des difficultés socio-affectives, physiques, à des troubles d'apprentissage, à l'existence de comportements déviants ont été placés sur des

"voies d'évitement" du système et se retrouvent à un âge avancé (17 -21) avec quelquefois un diplôme en poche, mais une maîtrise très limitée - voire nulle - des habiletés reliées à la lecture et à l'écriture.

A noter que ce phénomène semble prendre des proportions plus grandes au cours des récentes années.

3.2 Des activités d'alphabétisation tiennent compte de diverses orientations parce qu'il existe diverses catégories d'adultes analphabètes qui nécessitent des interventions éducatives très différentes.

3.3 La réponse à donner en termes de formation à ces diverses clientèles fait sans doute appel à divers programmes et/ou plans de formation (ex.: formation générale à temps partiel, FPE, animation communautaire et/ou éducation populaire, etc.). Ce qui nécessite la pertinence d'un mécanisme ou d'une structure de coordination des interventions en alphabétisation.

3.4 En corollaire à tout ce qui précède, l'alphabétisation, pour être "fonctionnelle", devra s'adresser de façon spécifique à un type d'analphabète (soit un individu, soit un groupe, soit un "îlot" culturel et socio-économique) en poursuivant des objectifs et en utilisant des moyens qui sont en accord avec les besoins et les attentes de la clientèle.

A titre d'exemple, si le besoin d'un groupe d'adultes analphabètes identifié est de compléter un niveau scolaire donné pour avoir accès à un plan de formation professionnelle ou à un niveau scolaire supérieur, la réponse donnée en termes de formation tentera d'assurer de façon prioritaire cette attente. De même que si les attentes des résidents du "rang Manitoba" sont de se pourvoir d'outils de communication plus fonctionnels pour se défendre, présenter leurs attentes et intérêts, se mobiliser par rapport à leur devenir, l'intervention éducative tentera de répondre à cette situation avec des moyens sans doute très différents du premier cas illustré.

3.5 Il existe actuellement dans la formation dispensée par les CSR des plans de formation distincts (types d'interventions ou encore projets de formation) qui rejoignent diverses catégories d'adultes analphabètes. Nous les désignerons de la façon suivante:

- Plan de formation I: Alphabétisation - scolarisation en institution scolaire (pour les sous-scolarisés)

- Plan de formation II: Alphabétisation fonctionnelle en institution

- Plan de formation III: Alphabétisation - conscientisation en milieu ouvert

- Plan de formation IV: Alphabétisation FPE
(le programme de formation préparatoire à l'emploi rejoint en partie une clientèle qui est analphabète, et offre dans le cadre de son programme un certain nombre d'activités d'alphabétisation).

4° PLANS DE FORMATION EXISTANTS (Description de la situation actuelle)

Plans de formation	Clientèle	Programme (contenus de formation)	Mode d'organisation
I - Alphabétisation - scolarisation en institution scolaire	Adulte sous-scolarisé qui veut augmenter sa scolarité de base ou accroître ses habiletés en lecture, écriture et calcul. Travailleur en difficulté par rapport au marché du travail.	Ensemble d'objectifs de formation reliés à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques de base en vue de l'obtention d'un niveau de scolarité ou pour compléter des prérequis scolaires.	Classe Atelier ouvert Tutorat
II - Alphabétisation fonctionnelle en institution spécialisée	Adulte à besoins spéciaux ou multiples: handicapé physique ou mental vivant généralement en institution ou relié à une institution quelconque (ex.: débile léger dans un atelier protégé).	Ensemble d'objectifs de formation reliés à la maîtrise d'habiletés de base (en lecture, écriture et calcul) reliés aux besoins de fonctionnement ou de la vie quotidienne (susceptibles d'habiliter davantage la personne à trouver réponse à ses propres besoins et/ou susceptibles de faciliter l'utilisation des services mis à sa disposition).	Tutorat Classe Counselling

4° PLANS DE FORMATION EXISTANTS (Description de la situation actuelle) suite

Plans de formation	Clientèle	Prgramme (contenus de formation)	Mode d'organisation
III - Alphabétisation - conscientisation en milieu ouvert	Groupe social localisé géographiquement, "ilôt" socio-culturel et socio-économique.	Ensemble d'objectifs de formation (de type processus) définissant l'alphabétisation comme un processus de conscientisation d'un groupe social déterminé en vue de permettre au groupe social ainsi privé de percevoir sa situation et son environnement en découvrant et intégrant le langage écrit et le langage mathématique significatif pour lui, et ainsi faciliter la prise en charge du développement de son milieu.	Rencontre de groupe Animation communautaire
IV - Alphabétisation FPE (dans le cadre de la formation préparatoire à l'emploi)	Adulte sous-scolarisé à besoins multiples (recruté dans le cadre d'un projet FPE: c'est-à-dire possédant les caractéristiques spécifiques d'un client FPE et étant de plus sous-scolarisé.	A l'intérieur du bassin d'objectifs du programme FPE: un sous-ensemble d'objectifs d'apprentissage reliés à la maîtrise d'habiletés de base en lecture, écriture et calcul et à leurs applications à la vie quotidienne.	Atelier ouvert Tutorat Counselling

RESPONSABILITE (PARTAGE)

PLAN DE FORMATION	PROGRAMME	ORGANISATION	FINANCEMENT	NIVEAU DE DEVELOPPEMENT
I	Bassin d'objectifs définis et délimités par la DGEA. Profil individuel d'apprentissage ou de groupe.	CSR	Enveloppe globale des CSR (temps partiel). Enveloppe socio-économique (plein temps)	Forme d'intervention utilisée jusqu'à maintenant: à évaluer et perfectionner dans plusieurs de ses éléments.
II	Bassin d'objectifs définis et délimités par la CSR et l'institution concernée, à partir d'un programme-cadre. Profil individuel plutôt.	CSR et/ou institution (spécialisée)	Financement partagé: CSR (enveloppe globale) et institution concernée (locaux de formation, services professionnels)	Plan de formation à expérimenter (quelques expériences réalisées peuvent servir de base à une expérimentation plus spécifique).
III	Objectifs déterminés ou spécifiés par le groupe concerné et les intervenants. Profil de groupe.	- CSR - animation communautaire ou éducation populaire; - groupe concerné.	Projet spécifique d'intervention communautaire financé par la DGEA et la CSR concernée.	Plan de formation à expérimenter (quelques expériences réalisées peuvent servir de base à une expérimentation plus systématique).
IV	Bassin d'objectifs délimités par la CSR, spécifiés par l'adulte à partir d'un programme-cadre proposé par la DGEA. Projet individuel et personnel.	CSR (collaboration des organismes du milieu pour certaines phases).	Enveloppe socio-économique.	Plan de formation en implantation.

ANNEXE I

DECLARATION DE PERSEPOLIS (1975)

SYMPOSIUM INTERNATIONAL POUR L'ALPHABETISATION

Persépolis
3-8 Septembre 1975

Déclaration de Persépolis

Le nombre des analphabètes ne cesse de croître.

Il reflète l'échec de politiques de développement indifférentes à l'homme et à la satisfaction de ses besoins essentiels.

Malgré les progrès réalisés dans certains pays grâce à des transformations sociales profondes, il y a près d'un milliard d'analphabètes dans le monde, et bien davantage encore de sous-alimentés.

En outre, dans de nombreux cas, ceux même qui ont été alphabétisés n'ont acquis pour autant à un degré suffisant ni les moyens de prendre conscience des problèmes des sociétés dans lesquelles ils vivent et de leurs problèmes propres, ni les moyens de résoudre ces problèmes ou de participer réellement à leur solution.

Il existe même une tendance à la désalphabétisation dans les pays industrialisés.

Des succès ont été remportés lorsque l'alphabétisation a procédé d'une volonté de répondre aux besoins fondamentaux de l'homme, depuis les nécessités immédiates de la vie jusqu'au besoin de participation effective aux mutations de la société.

Des succès ont été remportés lorsque les programmes d'alphabétisation ne se sont pas limités à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, et n'ont pas subordonné celle-ci aux impératifs à court terme d'une croissance sans finalité humaine.

Il y a lieu de saluer les campagnes de masse qui ont déjà permis l'élimination totale ou quasi totale de l'analphabétisme dans certains pays, ainsi que les expériences de caractère régional ou de moindre envergure qui ont contribué à l'élaboration de méthodes novatrices en ce qui concerne la programmation, les moyens et l'organisation d'activités d'alphabétisation

en rapport avec les objectifs du développement. Ces expériences, et notamment les programmes et projets d'alphabétisation fonctionnelle, constituent déjà des apports précieux au patrimoine commun de la pratique de l'alphabétisation et de l'éducation de base. Il faudra s'en inspirer davantage pour la mise en œuvre des opérations futures.

En adoptant à l'unanimité la présente Déclaration, le Symposium international pour l'alphabétisation, réuni à Persépolis du 3 au 8 septembre 1975, a voulu voir dans l'alphabétisation, par delà l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, une contribution à la libération et à l'épanouissement de l'homme. Ainsi conçue, l'alphabétisation crée les conditions d'une prise de conscience critique des contradictions de la société dans laquelle l'homme vit et de ses fins. Elle permet aussi de stimuler l'initiative de l'homme et sa participation à la conception de projets susceptibles d'agir sur le monde, de le transformer et de définir les fins d'un authentique développement humain. Elle doit donner accès à la maîtrise des techniques et des rapports humains. L'alphabétisation n'est pas une fin en soi. Elle est un droit fondamental de tout être humain.

Il est vrai que toute structure sociale engendre le mode d'éducation propre à la maintenir et à la reproduire, et que les finalités de l'éducation sont subordonnées aux finalités des groupes dominants ; mais il serait faux d'en conclure qu'il n'y a rien à faire à l'intérieur du système existant.

L'alphabétisation, tout comme l'éducation en général, n'est pas l'élément moteur de la transformation historique. Elle n'est pas le seul moyen de libération, mais elle est un instrument nécessaire de toute mutation sociale.

L'alphabétisation, tout comme l'éducation en général, est un acte politique. Elle n'est pas neutre, car dévoiler la réalité sociale pour la transformer, ou la dissimuler pour la conserver, sont des actes politiques.

Il existe donc des structures économiques, sociales, politiques, administratives qui sont favorables à la réalisation du projet d'alphabétisation, d'autres qui lui font obstacle.

Les structures les plus favorables seraient :

— celles qui, au plan politique, tendent à assurer la participation effective de chaque citoyen à la prise des décisions à tous les niveaux de la vie : social, économique, politique, culturel ;

— celles qui, au plan économique, visent à un développement endogène et harmonieux de la société et non à une croissance aveugle et dépendante ;

— celles qui, au plan social, n'aboutissent pas à faire de l'éducation un privilège de classe et un moyen de reproduire les hiérachies et l'ordre établis ;

— celles qui, au plan professionnel, assurent aux collectivités un réel pouvoir de contrôle sur les technologies qu'elles veulent utiliser ;

— celles qui, au plan institutionnel, favorisent une démarche concertée et une collaboration permanente des instances responsables des services de base (agriculture, action sociale, santé, planification familiale, etc...).

L'expérience a montré que l'alphabétisation peut entrainer l'aliénation de l'individu en l'intégrant à un ordre établi sans lui. Elle peut l'intégrer, sans sa participation, à un modèle étranger de développement ou, au contraire donner des possibilités d'épanouissement à sa conscience critique et à son imagination créatrice, permettant ainsi à chacun de prendre part, en acteur responsable, à toutes les décisions dont dépend son destin.

Le succès de l'alphabétisation est étroitement lié à la volonté politique nationale.

Il existe des moyens d'atteindre les objectifs découlant de la conception de l'alphabétisation sur laquelle le Symposium a fondé ses travaux. Ces moyens peuvent être définis comme suit.

Les modalités de l'alphabétisation doivent s'inspirer des conditions spécifiques du milieu, ainsi que de la personnalité et de l'identité de chaque peuple. Il n'y a de véritable éducation que sur la base de la culture et de la civilisation propres à chaque peuple, conscient qu'il doit être de sa contribution originale à la culture universelle et ouvert au dialogue fécondant avec les autres civilisations.

L'alphabétisation est efficace dans la mesure où ceux à qui elle s'adresse, en particulier les femmes et les catégories les plus déshéritées (telles que les travailleurs migrants), en éprouvent la nécessité pour satisfaire leurs exigences les plus profondes, notamment leur besoin de participation aux décisions de la communauté dont ils sont membres.

L'alphabétisation est donc inséparable de cette participation qui en est à la fois le but et la condition. L'analphabète ne doit pas être objet mais sujet de sa propre alphabétisation. Une mobilisation profonde des ressources humaines implique l'adhésion des alphabétisés comme des alphabétiseurs. Ces derniers ne doivent pas être constitués en un corps professionnel spécialisé et permanent, mais recrutés le plus près possible de la population à alphabétiser et issus du même milieu socio-professionnel ou d'un milieu proche, afin de favoriser le dialogue.

Cette mobilisation sera d'autant plus efficace qu'elle fera une place plus grande aux initiatives des populations visées et à la concertation avec elles, au lieu de s'en tenir à des décisions bureaucratiques imposées du dehors et d'en haut. Les intéressés seront d'autant plus motivés que seront données à chaque communauté les possibilités de réaliser elle-même le projet d'alphabétisation.

Les méthodes et les moyens matériels doivent être diversifiés, souples, adaptés au milieu et aux besoins des alphabétisés, à l'inverse d'un modèle uniforme et rigide.

Une telle alphabétisation constituerait la première étape d'une éducation de base conçue en vue de l'épanouissement individuel des hommes et des femmes par leur formation continue et de l'amélioration du milieu dans son ensemble. Elle permettrait le développement d'une éducation non formelle s'adressant à tous ceux que le système actuel rejette ou qui ne peuvent en bénéficier. Enfin, elle impliquerait une refonte radicale des structures de l'ensemble du système éducatif.

L'importance des moyens audio-visuels au service de l'alphabétisation a été pleinement reconnue. Toutefois, il faut refuser toute mainmise sur ces moyens qui serait exercée, sous prétexte d'impératifs techniques, par des forces économiques ou politiques échappant au contrôle des peuples intéressés, ainsi que leur utilisation comme instruments de colonisation culturelle. Il convient de proscrire tout emploi des moyens audio-visuels qui aurait pour effet de faire obstacle à la participation active et au dialogue humain. L'établissement des programmes doit se faire par voie de concertation avec les intéressés et par l'échange d'informations sur les expériences jugées exemplaires. L'alphabétisation devrait inciter ceux à qui elle s'adresse à acquérir un large éventail de compétences dans tous les domaines de la communication.

L'accomplissement de ces tâches exige qu'on fasse appel en priorité aux ressources financières et humaines nationales et locales. Dans certaines situations, le recours des pays à un concours financier international complémentaire, provenant notamment d'institutions internationales et régionales, peut se justifier eu égard à des besoins spécifiques qui concerneraient, en particulier, l'équipement et la formation du personnel. L'on évitera d'encourager l'utilisation d'un matériel complexe dont la

collectivité bénéficiaire ne serait pas en mesure d'assurer le contrôle, l'assistance en question ne devant en aucun cas prétendre infléchir les orientations nationales.

L'alphabétisation est une œuvre d'intérêt planétaire qui réclame le dépassement des distinctions idéologiques, géographiques ou économiques. Même si son champ d'application privilégié est représenté par le Tiers-Monde, le nouvel ordre international lui confère un caractère d'universalité à travers lequel doit se manifester la solidarité concrète des nations et la communauté de destin des hommes.

Distribué par le

Secrétariat de Coordination Internationale pour l'Alphabétisation

42 bis, Avenue de Saxe - 75007 PARIS - Tél. 273-25-02

ANNEXE II

RECOMMANDATION SUR LE DEVELOPPEMENT
DE L'EDUCATION DES ADULTES, UNESCO, (1976)

unesco
COMMISSION CANADIENNE
255, rue Albert, Ottawa, C.P. 1047, K1P 5V8

RECOMMANDATION SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

LE TEXTE INTÉGRAL DE CETTE RECOMMANDATION A ÉTÉ REPRODUIT PAR LA COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO DANS LE BUT DE SERVIR DE DOCUMENT DE BASE LORS DES SÉMINAIRES ORGANISÉS À TRAVERS LE CANADA PAR L'INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES ET LA CANADIAN ASSOCIATION FOR ADULT EDUCATION.

LA RECOMMANDATION A ÉTÉ ADOPTÉE PAR LA CONFÉRENCE GÉNÉRALE DE L'UNESCO, ORGANE SOUVERAIN DE L'ORGANISATION, LORS DE SA 19e SESSION À NAÏROBI (KÊNIA) EN OCTOBRE-NOVEMBRE 1976.

COMME LE TEXTE LE PRÉCISE, « LA CONFÉRENCE GÉNÉRALE RECOMMANDE AUX ÉTATS MEMBRES D'APPLIQUER LES DISPOSITIONS CI-APRÈS EN ADOPTANT SOUS FORME DE LOI NATIONALE OU AUTREMENT ET CONFORMÉMENT À LA PRATIQUE CONSTITUTIONNELLE DE CHAQUE ÉTAT, DES MESURES EN VUE DE DONNER EFFET AUX PRINCIPES FORMULÉS DANS LA PRÉSENTE RECOMMANDATION ».

Courrier de deuxième classe — enregistrement numéro 1877

Adopte, ce vingt-sixième jour de novembre 1976, la présente recommandation.

La Conférence générale recommande aux États membres d'appliquer les dispositions ci-après en adoptant sous forme de loi nationale ou autrement et conformément à la pratique constitutionnelle de chaque État, des mesures en vue de donner effet aux principes formulés dans la présente recommandation.

La Conférence générale recommande aux États membres de porter la présente recommandation à la connaissance tant des autorités, services ou organismes responsables de l'éducation des adultes, que de diverses organisations exerçant une activité éducative en faveur des adultes, de même que des organisations syndicales, des associations, des entreprises et autres parties intéressées.

La Conférence générale recommande aux États membres de lui présenter, aux dates et sous la forme qu'elle déterminera, des rapports concernant la suite donnée par eux à la présente recommandation.

I. DÉFINITION

1. Dans la présente recommandation

— l'expression « éducation des adultes » désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant;

— l'éducation des adultes ne peut toutefois être seulement considérée en elle-même; il s'agit d'un sous-ensemble intégré dans un projet global d'éducation permanente;

— l'expression « éducation permanente » désigne, quant à elle, un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif;

— dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion;

— l'éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s'élargir aux dimensions de l'existence vécue, s'étendre à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir, pouvoir s'acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité;

— les processus éducatifs dans lesquels sont engagés, au cours de leur vie, sous quelque forme que ce soit, les enfants, les jeunes et les adultes de tous âges, doivent être considérés comme un tout.

II. OBJECTIFS ET STRATÉGIE

2. L'éducation des adultes devrait, de façon générale, tendre à contribuer:

(a) à la promotion de l'action en faveur de la paix, de la compréhension et de la coopération internationales;

(b) au développement d'une compréhension critique des grands problèmes du monde contemporain et des changements sociaux, de l'aptitude à participer activement au progrès de la société dans une perspective de justice sociale;

(c) à la prise de conscience des relations qui unissent l'homme à son environnement physique et culturel, et au développement du souci d'améliorer cet environnement, de respecter et de protéger la nature, le patrimoine et les biens communs;

(d) à la compréhension et au respect de la diversité des mœurs et des cultures, dans le cadre national comme dans le cadre international;

(e) à la prise de conscience et à la mise en œuvre des diverses formes de communication et de solidarité, au niveau familial, local, national, régional et international;

(f) au développement de l'aptitude à acquérir, seul, en groupe ou dans le cadre d'un enseignement organisé dans des établissements spécialement créés à cette fin, de nouvelles connaissances, qualifications, attitudes ou comportements propres à contribuer à l'épanouissement intégral de la personnalité;

(g) à l'insertion consciente et efficace dans le monde du travail en assurant une formation technique et professionnelle avancée et en développant l'aptitude à créer, seul ou en groupe, de nouveaux biens matériels et de nouvelles valeurs spirituelles ou esthétiques;

(h) au développement de l'aptitude à prendre correctement en considération des problèmes du développement de l'enfant;

(i) au développement de l'aptitude à user d'une manière créative du temps de loisirs et à l'acquisition de toutes les connaissances nécessaires ou souhaitées;

(j) au développement du discernement nécessaire à l'utilisation des moyens de diffusion collective, en particulier la radio, la télévision, le cinéma et la presse, et à l'interprétation des messages divers adressés à l'homme contemporain par la société;

(k) au développement de l'aptitude d'apprendre à apprendre.

3. L'éducation des adultes devrait reposer sur les principes suivants:

(a) être conçue en fonction des besoins des participants, tirer parti de la diversité de leur expérience et accorder la priorité la plus élevée aux groupes les plus défavorisés sur le plan de l'instruction dans une perspective de promotion collective;

(b) faire confiance aux possibilités et à la volonté de tout être humain de progresser toute sa vie durant, tant au niveau de son développement personnel que par rapport à son intervention sociale;

(c) éveiller l'intérêt pour la lecture et développer les aspirations culturelles;

(d) éveiller et soutenir l'intérêt des adultes en formation, faire appel à leur expérience, affermir leur confiance en eux-mêmes, et assurer leur participation active à tous les stades du processus éducatif qui les concerne;

(e) s'adapter aux conditions concrètes de la vie quotidienne et du travail, tenir compte des caractéristiques personnelles de l'adulte en formation, de son âge, de son milieu familial, social, professionnel ou résidentiel, et des relations qui les lient;

(f) assurer la participation des individus adultes, des groupes et des communautés à la prise des décisions à tous les niveaux du processus d'éducation, notamment à la détermination des besoins, à l'élaboration des programmes d'études, à l'exécution des programmes et à leur évaluation, et élaborer les activités éducatives en vue de la transformation du milieu du travail et de la vie des adultes;

(g) être organisée et dispensée selon les modalités souples qui tiennent compte des facteurs sociaux, culturels, économiques et institutionnels de chaque pays et de la société dont les intéressés font partie;

(h) contribuer au développement économique et social de la communauté tout entière;

(i) reconnaître comme partie intégrante du processus éducatif les formes d'organisation collective créées par les adultes en vue de la solution de leurs problèmes quotidiens;

(j) reconnaître que chaque adulte, en vertu de son expérience vécue, est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseigné et l'enseignant dans le processus éducatif auquel il participe.

4. Chaque État devrait:

(a) reconnaître l'éducation des adultes comme une composante nécessaire et spécifique de son système d'éducation, et comme un élément constitutif permanent de sa politique de développement social, culturel et économique; il devrait, en conséquence, promouvoir la création de structures, l'élaboration et la mise en œuvre de programmes et l'application de méthodes éducatives répondant aux besoins et aux aspirations de toutes les catégories d'adultes, sans restriction due au sexe, à la race, à l'origine géographique, à l'âge, à la condition sociale, à l'opinion, à la croyance ou au niveau d'éducation préalable;

(b) reconnaître que l'éducation des adultes, si elle peut jouer dans une situation ou pendant une période donnée un rôle compensatoire, n'est pas destinée à se substituer à une éducation adéquate de la jeunesse qui reste une condition préalable du succès total de l'éducation des adultes;

(c) en veillant à ce que les femmes ne soient pas tenues à l'écart, tendre en particulier à assurer leur égalité d'accès et leur pleine participation à l'ensemble des actions d'éducation des adultes, y compris celles préparant à des qualifications débouchant sur des activités ou des responsabilités qui ont été jusqu'ici réservées aux hommes;

(d) prendre des mesures en vue de promouvoir la participation aux programmes d'éducation des adultes et de développement communautaire des membres des groupes les plus défavorisés, ruraux ou urbains, sédentaires ou nomades, et en particulier les analphabètes, les jeunes n'ayant pu obtenir un niveau d'éducation générale suffisant ou une qualification, les travailleurs migrants et les réfugiés, les travailleurs privés d'emploi, les membres des minorités ethniques, les personnes atteintes d'un handicap physique ou mental, les personnes connaissant des difficultés d'adaptation sociale et les détenus. Dans cette perspective, les États membres devraient participer à la recherche de stratégies d'éducation destinées à promouvoir des relations plus équitables entre les groupes sociaux.

5. La place de l'éducation des adultes dans chaque système d'éducation devrait être définie dans la perspective:

(a) d'une correction des principales inégalités d'accès aux enseignements et formations initiaux, en particulier celles qui tiennent à l'âge, au sexe, à la condition ou à l'origine sociale et à l'origine géographique;

(b) d'assurer une base scientifique à l'éducation permanente, une plus grande flexibilité de la répartition des périodes d'éducation et des périodes de travail au cours de la vie humaine, et notamment une alternance entre ces périodes tout au long de la vie, ainsi que de faciliter l'intégration de l'éducation permanente dans le travail;

(c) d'une reconnaissance de la valeur éducative, effective ou potentielle, des diverses expériences vécues par l'adulte et d'un accroissement de la portée éducative de ces dernières;

(d) d'un passage aisé d'un type et d'un niveau d'éducation à un autre;

(e) d'une plus grande perméabilité entre le système d'éducation et son environnement social, culturel et économique;

(f) d'une meilleure utilisation des dépenses éducatives du point de vue de leur contribution au développement social, culturel et économique.

6. Il conviendrait de ne pas négliger la nécessité de prévoir une composante d'alphabétisation et d'éducation des adultes dans l'élaboration et l'exécution de tout programme de développement.

7. Les objectifs et les buts de la politique d'éducation des adultes devraient trouver leur place dans les plans nationaux de développement, ils devraient être définis en liaison avec ceux de l'ensemble de la politique d'éducation et des politiques de développement social, culturel et économique.

L'éducation des adultes et les autres formes d'éducation, notamment l'enseignement scolaire et supérieur, et la formation professionnelle initiale, devraient être conçues et organisées comme des composantes également indispensables d'un système d'éducation coordonné et différencié, répondant aux impératifs d'une éducation permanente.

8. Des mesures devraient être prises afin d'encourager les autorités publiques, les institutions ou organismes qui concourent à l'éducation, les associations volontaires, les organisations de travailleurs et d'employeurs et, dans le cadre d'une participation directe, les usagers, à collaborer ensemble à la définition et à la mise en œuvre de ces objectifs.

III. CONTENU DE L'EDUCATION DES ADULTES

9. Les actions d'éducation des adultes s'inscrivant dans la perspective de l'éducation permanente ne connaissent pas de frontières théoriques et répondent aux situations particulières que créent les besoins spécifiques du développement, de la participation à la vie collective et de l'épanouissement individuel; elles intéressent tous les aspects de la vie et tous les domaines de la connaissance et s'adressent à tous, quel que soit leur niveau d'instruction.

En définissant le contenu des actions d'éducation des adultes, il faudrait donner la priorité aux besoins spécifiques des groupes les plus défavorisés en matière d'éducation.

10. Les actions d'éducation civique, politique, syndicale et coopérative devraient s'attacher à développer le jugement indépendant et critique et à créer ou renforcer les compétences nécessaires à chaque personne pour assumer la maîtrise des changements qui affectent ces conditions de vie et de travail par une participation effective à tous les niveaux dans le processus de décision à la gestion des affaires de la société.

11. Sans exclure des approches destinées à résoudre à court terme des situations particulières, les actions d'éducation techniques ou professionnelle devraient, en règle générale, tendre à favoriser l'acquisition d'une qualification suffisamment large pour faciliter les adaptations ultérieures, et permettre une compréhension critique des problèmes de la vie de travail. L'enseignement technique et professionnel devrait intégrer la formation générale et civique.

12. Les actions destinées à favoriser le développement culturel et la création artistique devraient, tout à la fois, permettre d'apprécier les valeurs et les œuvres culturelles et artistiques existantes et s'attacher à favoriser la création de nouvelles valeurs et de nouvelles œuvres, en libérant les capacités d'expression propres à chaque personne ou à chaque groupe.

13. La participation aux actions d'éducation des adultes ne devrait pas être limitée pour des raisons liées au sexe, à la race, à l'origine géographique, à la culture, à l'âge, à la condition sociale, aux opinions, aux croyances, ou au niveau antérieur d'instruction.

14. En ce qui concerne les femmes, les actions d'éducation d'adultes devraient tendre à assumer tout le mouvement social contemporain axé sur l'autodétermination des femmes et sur leur contribution, en tant que force collective, à la vie de la société, et se concentrer ainsi, de façon spécifique, sur certains aspects, notamment:

(a) la recherche des conditions d'égalité entre hommes et femmes dans chaque société;

(b) l'émancipation de l'homme et de la femme par rapport aux modèles préconçus imposés par la société à tous les niveaux ou s'exerce leur responsabilité;

(c) l'autonomie psychologique, culturelle, civique, professionnelle et économique des femmes comme condition de leur existence en tant que personnes à part entière;

(d) la connaissance de la situation des femmes et de leur action dans les sociétés différentes en vue d'une solidarité accrue au-delà des frontières.

15. En ce qui concerne les ruraux, sédentaires ou nomades, les actions d'éducation des adultes devraient tendre, en particulier:

(a) à leur permettre d'appliquer des procédés techniques, ainsi que des méthodes d'organisation individuelle ou collective propres à améliorer leur niveau de vie, sans les contraindre à renoncer aux valeurs qui leur sont propres;

(b) à rompre l'isolement des personnes ou des groupes;

(c) à préparer les personnes ou les groupes obligés, en dépit des efforts visant à enrayer un dépeuplement excessif des campagnes, de quitter l'agriculture, soit à exercer une nouvelle activité professionnelle tout en restant dans le milieu rural, soit à quitter ce milieu pour un nouveau mode de vie.

16. En ce qui concerne les personnes ou les groupes demeurés analphabètes, ainsi que les personnes ou les groupes qui, du fait de leur faible niveau de ressources, d'éducation ou de participation à la vie collective, connaissent des difficultés d'adaptation sociale, les actions d'éducation des adultes devraient tendre non seulement à leur permettre d'acquérir des connaissances de base (lecture, écriture, calcul, initiation à la compréhension des phénomènes naturels et sociaux) mais encore à favoriser leur accession à un travail productif, à susciter leur prise de conscience et leur maîtrise des problèmes d'hygiène, de santé, d'économie domestique et d'éducation des enfants, à développer leur autonomie et leur participation à la vie collective.

17. En ce qui concerne les jeunes n'ayant pu obtenir un niveau d'éducation générale suffisant ou une qualification, les actions d'éducation des adultes devraient, en particulier, leur permettre d'acquérir un complément d'éducation générale, en vue de développer leur capacité à comprendre les problèmes de la société et à y assumer des responsabilités, ainsi que d'accéder à la formation professionnelle et à l'enseignement général nécessaires à l'exercice d'un métier.

18. En ce qui concerne les personnes désirant atteindre des qualifications scolaires ou professionnelles formellement confirmées par des certificats d'études ou de capacités professionnelle qu'elles n'ont pas pu obtenir à temps pour des raisons d'ordre social ou économique, les actions d'éducation des adultes devraient leur permettre d'acquérir la formation nécessaire à l'obtention de ces certificats.

19. En ce qui concerne les personnes atteintes d'un handicap physique ou mental, les actions d'éducation devraient tendre, en particulier, à leur faire recouvrer ou compenser les capacités physiques ou mentales amoindries ou perdues du fait du handicap dont elles sont victimes, et à leur permettre d'acquérir les connaissances et, si nécessaire, les qualifications professionnelles nécessaires à leur insertion sociale et à l'exercice d'un métier compatible avec leur handicap.

20. En ce qui concerne les travailleurs migrants, les réfugiés et les minorités ethniques, les actions d'éducation des adultes devraient, en particulier:

(a) leur permettre d'acquérir les connaissances linguistiques et les connaissances générales, ainsi que les quali-

fications techniques ou professionnelles nécessaires à leur insertion temporaire ou définitive dans la société d'accueil et, le cas échéant, à leur réinsertion dans la société d'origine;

(b) les maintenir en contact avec la culture, l'actualité et le changement social dans leur pays d'origine.

21. En ce qui concerne les personnes privées d'emploi, y compris celles qui sont instruites, les actions d'éducation des adultes devraient tendre, en particulier, à adapter ou à convertir leur qualification technique ou professionnelle en vue de leur permettre d'occuper ou de retrouver un emploi, et à favoriser une compréhension critique de leur situation socio-économique.

22. En ce qui concerne les minorités ethniques, les actions d'éducation des adultes devraient leur permettre de s'exprimer librement, de s'éduquer et de faire éduquer leurs enfants dans leur langue maternelle, de développer leur propre culture et d'apprendre les langues autres que la langue maternelle.

23. En ce qui concerne les personnes âgées, les actions d'éducation des adultes devraient tendre, en particulier, à assurer:

(a) à toutes, une meilleure compréhension des problèmes contemporains, et des jeunes générations;

(b) à ces personnes des possibilités qui les aident à acquérir des compétences adaptées aux activités de loisir, à vivre en bonne santé et à trouver un sens accru à leur existence;

(c) à celles qui s'apprêtent à quitter la vie active, une initiation aux problèmes se posant aux retraités et aux moyens d'y faire face;

(d) à celles qui ont quitté la vie active, la conservation de leurs facultés physiques et intellectuelles et le maintien de leur participation à la vie collective, ainsi que l'accès à des domaines de la connaissance, ou à des types d'activité auxquels elles n'ont pu accéder au cours de leur vie de travail.

IV. MÉTHODES, MOYENS, RECHERCHE ET ÉVALUATION

24. Les méthodes d'éducation des adultes devraient tenir compte:

(a) des motivations pour et des obstacles à la participation et l'apprentissage propres à l'adulte;

(b) de l'expérience acquise par l'adulte dans le cadre de ses responsabilités familiales, sociales et professionnelles;

(c) des sujétions d'ordre familial, social ou professionnel qui pèsent sur l'adulte, de la fatigue et de la moindre disponibilité qui en résultent;

(d) des capacités de l'adulte à prendre en charge sa propre formation;

(e) du niveau culturel et pédagogique du personnel enseignant disponible;

(f) des spécificités des fonctions psychologiques de l'apprentissage;

(g) de l'existence d'un intérêt pour l'acquisition de connaissances et des particularités qu'il présente;

(h) du temps libre disponible.

25. Les actions d'éducation des adultes devraient, normalement, être conçues et exécutées à la lumière d'une identification des problèmes, des besoins, des aspirations et des ressources et d'une définition des objectifs. Leur efficacité devrait être évaluée et renforcée par les activités ultérieures qui sont les plus indiquées dans des conditions données.

26. Un effort particulier devrait être consenti en faveur des actions d'éducation des adultes s'adressant à l'ensemble d'un milieu social ou géographique, en mobilisant toutes les énergies qu'il recèle, dans une perspective de promotion collective et de progrès social dans un cadre communautaire.

27. En vue de favoriser une participation aussi large que possible, il peut être indiqué, dans certaines situations, de compléter l'éducation dispensée sur place aux adultes en recourant à des méthodes telles que:

(a) des programmes d'enseignement à distance, tels que l'enseignement par correspondance, les émissions radiodiffusées ou télévisées; les destinataires de ces programmes devraient être invités à se regrouper en vue d'une écoute collective ou d'un travail collectif; ces regroupements devraient bénéficier d'un soutien pédagogique approprié;

(b) des programmes mis en œuvre par des unités mobiles;

(c) des programmes d'auto-enseignement;

(d) des groupes d'études;

(e) l'utilisation, à titre volontaire, d'enseignants, d'étudiants ou d'autres membres de la communauté.

Les divers services que les institutions de culture publiques (bibliothèques, musées, discothèques, vidéothèques) peuvent rendre à l'adulte en formation devraient être systématiquement développés, ainsi que de nouveaux types d'institutions spécialisées pour l'éducation des adultes.

28. La participation à un programme d'éducation des adultes devrait revêtir un caractère volontaire. L'État et les autres organismes devraient viser à stimuler chez les individus et les groupes le désir de s'inscrire dans la perspective de l'éducation permanente.

29. Les relations entre l'adulte en formation et l'éducateur adulte devraient s'établir sur la base du respect mutuel et de la coopération.

30. La participation à un programme d'éducation des adultes ne devrait être subordonnée qu'à la capacité de suivre la formation dispensée, à l'exclusion de toute limite (supérieure) d'âge et de toute condition tenant à la possession d'un diplôme ou titre de qualification; les tests d'aptitude sur le fondement desquels il serait, si nécessaire,

procédé à une sélection, devraient être adaptés aux différentes catégories de candidats appelés à s'y soumettre.

31. [illegible] devrait être possible, dans l'éducation des adultes, d'acquérir et d'accumuler des connaissances, de l'expérience et des titres et aptitudes même si la participation aux cours est intermittente. Les droits et titres ainsi obtenus devraient être équivalents à ceux qu'octroient les établissements de l'enseignement officiel, ou de nature à permettre de continuer les études.

32. Les méthodes d'éducation des adultes ne devraient pas faire appel à l'esprit de compétition, mais développer chez les adultes en formation le sens de la solidarité, ainsi que des habitudes de participation, d'entraide, de collaboration et de travail en équipe.

33. Les programmes d'éducation des adultes portant sur l'amélioration de la qualification technique et professionnelle devraient, autant que possible, être organisés pendant le temps de travail et, en ce qui concerne les activités saisonnières, pendant la morte-saison. La même formule devrait, en règle générale, être appliquée aux autres programmes d'éducation, en particulier l'alphabétisation et la formation syndicale.

34. Les actions d'éducation des adultes doivent disposer de l'espace nécessaire à leur développement; il s'agira, selon le cas, de lieux spécifiques, avec ou sans possibilité d'internat, d'équipements polyvalents ou intégrés, ou encore des locaux habituellement utilisés ou susceptibles d'être utilisés à d'autres fins: en particulier, foyers, ateliers, établissements scolaires, universitaires et scientifiques, centres sociaux, culturels ou socio-culturels, lieux de plein air.

35. Les États membres devraient encourager activement les recherches coopératives concernant tous les aspects de l'éducation des adultes et tous ses objectifs. Les programmes de recherche devraient être liés à une pratique. Ils devraient être mis en œuvre par les universités, les organismes d'éducation des adultes et les organismes de recherche, dans une perspective interdisciplinaire. Des mesures devraient être prises pour assurer la diffusion au niveau national et international de l'expérience et des résultats des programmes de recherche auprès des intéressés.

36. Une évaluation systématique des actions d'éducation des adultes est nécessaire afin de veiller à ce que le meilleur parti soit tiré des ressources qui leur sont affectées. Pour être efficace, cette évaluation devrait être intégrée aux programmes d'éducation des adultes à tous les niveaux et à tous les stades.

V. STRUCTURES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

37. Les États membres devraient tendre à ce que soit mis en place et développé un réseau d'organismes répondant aux besoins en matière d'éducation des adultes; ce réseau devrait être suffisamment souple pour répondre à la variété des situations personnelles et sociales ainsi qu'à leur évolution.

38. Des mesures devraient être prises pour:

(a) connaître et prévoir les besoins d'éducation susceptibles d'être satisfaits par la voie de programmes d'éducation des adultes;

(b) utiliser pleinement les moyens d'éducation existants et créer ceux qui feraient défaut pour atteindre tous les objectifs fixés;

(c) réaliser les investissements à long terme nécessaires au développement de l'éducation des adultes, particulièrement en ce qui concerne la formation des planificateurs, des administrateurs, de ceux qui forment les éducateurs, les animateurs et les formateurs, l'élaboration de stratégies et de méthodes éducatives adaptées aux adultes, la mise en place des infrastructures nécessaires, la production et la fourniture de l'équipement de base nécessaire, tels que matériel visuel, instruments et auxiliaires techniques;

(d) encourager les échanges d'expériences, rassembler et diffuser des informations sur les stratégies, les structures, les contenus, les méthodes et les résultats, quantitatifs et qualitatifs, de l'éducation des adultes, y compris sous forme de données statistiques;

(e) supprimer les obstacles économiques et sociaux à la participation à l'éducation, porter systématiquement à la connaissance de tous les bénéficiaires éventuels, et en particulier des plus défavorisés, l'existence et la nature des programmes d'éducation des adultes, par exemple par un effort soutenu de propagande de la part des institutions ou associations bénévoles d'éducation des adultes, renseigner et orienter ceux qui souhaitent y participer, sensibiliser et encourager ceux qui hésitent à y prendre part.

39. Pour la réalisation de ces objectifs, il devrait être fait appel aux organismes et institutions spécifiques d'éducation des adultes, aux établissements scolaires, universitaires, culturels, scientifiques, publics ou privés, de tous niveaux, les bibliothèques et les musées, ainsi qu'à d'autres institutions dont l'éducation des adultes n'est pas l'objectif premier telles que:

(a) les organismes d'information collective: presse, radiodiffusion, télévision;

(b) les associations et groupements volontaires;

(c) les organisations professionnelles, syndicales, familiales et coopératives;

(d) les familles;

(e) les entreprises industrielles et commerciales susceptibles de concourir à la formation de leur personnel;

(f) les éducateurs, techniciens ou professionnels qualifiés, agissant à titre individuel;

(g) toute personne ou groupe de personnes en exprimant le désir, à même d'appliquer les principes énoncés dans le préambule et dans la section « objectifs et stratégie » de la Recommandation, et que leur éducation, leur formation, leur expérience, leurs fonctions professionnelles ou sociales mettent en mesure d'apporter une contribution à cet égard;

(h) les adultes eux-mêmes qui s'instruisent.

40. Les États membres devraient encourager les établissements scolaires et universitaires et les établissements d'enseignement professionnel à considérer les programmes

d'éducation des adultes comme partie intégrante de leurs propres activités et à participer aux actions destinées à favoriser le développement de tels programmes exécutés par d'autres institutions, notamment en y engageant leur propre personnel enseignant, en procédant à des travaux de recherche, et en formant les personnels nécessaires.

VI. FORMATION ET STATUT DES PERSONNES INTERVENANT EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DES ADULTES

41. Il devrait être reconnu que l'éducation des adultes requiert de la part des intervenants, à quelque titre et à quelque fin qu'ils interviennent, des compétences, des connaissances, une compréhension et des attitudes déterminées. Il est donc souhaitable que les intervenants fassent l'objet d'un recrutement attentif qui tienne compte de leurs fonctions particulières et qu'ils reçoivent une formation préalable et en cours d'emploi adaptée à la fois à leurs besoins et aux impératifs de leur tâche.

42. Il conviendrait de faire en sorte que les divers spécialistes dont l'apport aux activités d'éducation des adultes peut présenter de l'intérêt collaborent à ces activités, quelles que soient leur nature et leur finalité.

43. L'emploi d'un personnel spécialisé travaillant à plein temps devrait être complété par des mesures visant à obtenir le concours de toute personne capable de participer de façon régulière ou occasionnelle, gracieuse ou rétribuée, à toutes sortes d'activités d'éducation des adultes. Le bénévolat revêt une importance décisive pour toutes les tâches d'organisation et d'enseignement, et des personnes ayant les compétences les plus variées peuvent jouer à cet égard un rôle utile.

44. La formation des intervenants devrait, dans toute la mesure du possible, permettre à ceux-ci d'acquérir toutes les compétences, les connaissances, la compréhension et les attitudes personnelles dont ils ont besoin pour s'acquitter de leurs différentes fonctions, en tenant compte du contexte général dans lequel se déroule l'éducation des adultes. En intégrant ces diverses composantes, la formation des intervenants devrait en elle-même donner l'exemple d'une éducation des adultes bien comprise.

45. Le personnel employé à plein temps dans l'éducation des adultes devrait bénéficier de conditions de travail et de rémunération comparables à celles du personnel exerçant ailleurs des fonctions analogues et le personnel payé à temps partiel devrait bénéficier de conditions de travail et de rémunération dûment réglementées, de manière que l'exercice de leur activité principale n'en souffre pas.

VII. RELATIONS ENTRE ÉDUCATION DES ADULTES ET ÉDUCATION DES JEUNES

46. L'éducation des jeunes devrait progressivement être aménagée dans la perspective d'une éducation permanente, et en tenant compte de l'expérience acquise dans le cadre de l'éducation des adultes, en vue de préparer les jeunes de toute origine sociale à bénéficier de l'éducation des adultes, ou à contribuer à sa mise en œuvre.

A cet effet, des mesures devraient être prises en vue:

(a) de démocratiser l'accès à l'enseignement et à la formation à tous les niveaux;

(b) de décloisonner les disciplines ainsi que les ordres ou cycles d'enseignement;

(c) d'infléchir les programmes scolaires et de formation en vue de maintenir et de stimuler la curiosité intellectuelle, et de réserver une place plus large, aux côtés de l'acquisition des connaissances, au développement des comportements autodidactiques, de l'esprit critique, des attitudes réflexives et des capacités créatives;

(d) d'accroître l'ouverture des établissements scolaires, des établissements d'enseignement supérieur et des établissements de formation sur leur environnement économique et social et de renforcer les rapports entre l'enseignement et le travail;

(e) d'informer les jeunes en cours de scolarité, ainsi que les jeunes quittant l'enseignement ou la formation initiale des occasions offertes par l'éducation des adultes;

(f) de regrouper, chaque fois que cela est opportun, des adultes et des adolescents dans un même programme de formation;

(g) d'associer les mouvements de jeunesse aux initiatives éducatives pour adultes.

47. Dans le cas où une formation organisée dans le cadre de l'éducation des adultes conduit à l'acquisition d'une qualification qui, lorsqu'elle est acquise par la voie scolaire ou universitaire, donne lieu à la délivrance d'un diplôme ou titre de qualification, cette formation devrait donner lieu à la délivrance d'un diplôme ou titre de qualification reconnu comme ayant une valeur identique. Les programmes d'éducation des adultes ne conduisant pas à l'acquisition d'une qualification semblable à celles qui donnent lieu à la délivrance d'un diplôme ou titre de qualification devraient, le cas échéant, donner lieu à une attestation de formation.

48. Priorité absolue devrait être donnée aux programmes d'éducation destinés aux jeunes adultes qui, dans la majorité des régions du globe, représentent une fraction extrêmement importante de la population, de sorte que leur éducation est capitale pour le développement politique, économique, social et culturel de la société à laquelle ils appartiennent. Les programmes d'éducation destinés aux jeunes adultes devraient non seulement tenir compte de leurs besoins d'instruction mais aussi leur donner les moyens de s'orienter en vue de la société future.

VIII. RELATIONS ENTRE ÉDUCATION DES ADULTES ET TRAVAIL

49. Vu l'existence d'un rapport étroit entre la garantie du droit au travail et le droit à l'éducation, vu la nécessité de favoriser la participation de tous, salariés ou non salariés, à des programmes d'éducation des adultes, aussi bien en diminuant les sujétions qui pèsent sur eux qu'en leur donnant l'occasion d'appliquer dans le travail, les connaissances, qualifications, ou aptitudes que les programmes d'éducation des adultes ont pour but de leur faire acquérir et de trouver dans le travail une source d'épanouissement

et de progrès personnels ainsi qu'une stimulation de l'effort créateur applicable au monde du travail comme dans la société globale, des mesures devraient être prises:

(a) pour puiser dans l'expérience que procure le travail des éléments et des ressources utiles à l'élaboration du contenu opérationnel des processus de l'éducation des adultes;

(b) pour améliorer l'organisation et notamment diminuer la pénibilité du travail, alléger et aménager les horaires et les conditions de travail;

(c) pour promouvoir l'octroi de congés à des fins éducatives, pendant les heures de travail, avec maintien de rémunération ou versement d'une rémunération de substitution et compensation du coût de l'éducation reçue; et pour recourir à toutes autres aides appropriées de nature à faciliter l'éducation ou le recyclage au cours de la vie active;

(d) pour protéger l'emploi des personnes bénéficiant d'une telle aide;

(e) pour offrir des facilités analogues aux femmes et autres personnes au foyer ainsi qu'aux non salariés particulièrement modestes.

50. Les États membres devraient promouvoir ou faciliter l'insertion dans les accords collectifs du travail, de clauses relatives à l'éducation des adultes, notamment de clauses précisant:

(a) la nature des facilités matérielles et des avantages financiers accordés aux travailleurs, et en particulier aux travailleurs employés dans des secteurs connaissant une évolution technologique rapide ou aux travailleurs menacés de licenciement, en vue de leur participation à des programmes d'éducation des adultes;

(b) les conditions de prise en compte, pour la détermination de la catégorie d'emploi, et pour la fixation du niveau de salaire, des qualifications techniques ou professionnelles acquises par la voie de l'éducation des adultes.

51. Les États membres devraient, en outre, inviter les employeurs:

(a) à prévoir et faire connaître, par niveau et type de qualification, leurs besoins de main-d'œuvre qualifiée, ainsi que les modes de recrutement envisagés pour y répondre;

(b) à organiser ou développer un recrutement de nature à encourager les efforts de promotion professionnelle.

52. En ce qui concerne les programmes de formation des adultes organisés par des employeurs à l'intention de leur personnel, les États membres devraient encourager ces derniers à faire en sorte que:

(a) les travailleurs participent à l'élaboration de ces programmes;

(b) les personnes appelées à y participer soient choisies, s'il y a lieu, avec le concours des organes représentatifs des travailleurs;

(c) les participants reçoivent, au terme du programme, une attestation de formation ou un titre de qualification leur permettant de se prévaloir, auprès de tiers, du cours suivi ou de la qualification acquise.

53. Des mesures devraient être prises en vue de promouvoir la participation d'adultes appartenant aux milieux ouvrier, agricole et artisanal, à la mise en œuvre de programmes d'éducation des adultes destinés à ces milieux; à cet effet, des facilités devraient pouvoir leur être accordées pour permettre aux travailleurs de prendre les décisions qui les concernent au premier chef.

IX. GESTION, ADMINISTRATION, COORDINATION ET FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

54. Il devrait être instauré, à tous les niveaux, international, régional, national et local:

(a) les structures ou des procédures de consultation et de coordination des autorités publiques compétentes en matière d'éducation des adultes;

(b) des structures ou des procédures de consultation, de coordination et d'harmonisation entre les mêmes autorités publiques, les représentants des adultes en formation et l'ensemble des organismes mettant en œuvre des programmes d'éducation des adultes ou des actions destinées à favoriser le développement de ces programmes.

Ces structures devraient notamment recevoir compétence et moyens pour identifier les objectifs, étudier les obstacles rencontrés, proposer, et le cas échéant, mettre en œuvre les mesures nécessaires à l'application de la politique d'éducation des adultes, et évaluer les réalisations de cette politique.

55. Il devrait être instauré au niveau national, et, le cas échéant, provincial, des structures de concertation et de coopération entre les autorités publiques et les organismes compétents en matière d'éducation des adultes, d'une part, et les organismes publics ou privés compétents en matière de radiodiffusion et de télévision, d'autre part.

Ces structures devraient notamment recevoir compétence pour étudier, proposer, et, le cas échéant, mettre en œuvre des mesures tendant à:

(a) assurer une large contribution des moyens de diffusion collective aux loisirs, ainsi qu'à l'éducation de la population;

(b) garantir la liberté d'expression, par le canal des moyens de diffusion collective, de toutes les opinions et tendances dans le domaine de l'éducation des adultes;

(c) développer la valeur culturelle ou scientifique, ou les qualités éducatives de l'ensemble des programmes;

(d) instaurer un courant d'échanges à double sens entre les responsables ou les professionnels des programmes éducatifs radiodiffusés ou télévisés, et les personnes auxquelles ils sont destinés.

56. Les États membres devraient faire en sorte que les autorités publiques, tout en assumant leurs propres responsabilités dans le développement de l'éducation des adultes:

(a) favorisent, par la définition d'un cadre juridique et financier approprié, la création et le développement d'associations et de groupements d'éducation des adultes à base volontaire s'administrant librement;

(b) garantissent aux organismes non gouvernementaux qualifiés concourant aux programmes d'éducation des adultes, ou aux actions destinés à développer ces programmes, les moyens techniques ou financiers leur permettant d'accomplir leur tâche;

(c) veillent à ce que ces organismes non gouvernementaux jouissent de la liberté d'opinion et de l'autonomie technique et pédagogique nécessaires à l'application des principes énoncés au paragraphe 2 ci-dessus;

(d) s'assurent, par les voies appropriées, de la qualité, de l'efficacité éducative et technique des programmes ou actions conduits par des organismes bénéficiant de contributions prélevées sur les fonds publics.

57. La part des ressources publiques, et singulièrement celles consacrées à l'éducation, que les États membres affectent à l'éducation des adultes devraient correspondre à l'importance pour le développement social, culturel et économique que chaque État membre reconnaît à cette forme d'éducation dans le cadre de la présente recommandation.

La totalité des crédits alloués à l'éducation des adultes doit couvrir au moins:

(a) la mise en place des équipements adéquats ou l'aménagement de ceux qui existent déjà;

(b) la production de toutes sortes de matériels pédagogiques;

(c) la rémunération des formateurs et leurs formation permanente;

(d) les frais de recherche et d'information;

(e) les indemnités compensatrices de perte de salaire;

(f) les frais d'apprentissage et, en cas de besoin et si possible, d'accueil et de déplacement des stagiaires.

58. Le financement des programmes d'éducation des adultes et des actions destinées à favoriser le développement de ces programmes devrait être assuré de façon régulière; il devrait être reconnu que les autorités publiques, y compris les collectivités locales, les institutions de crédit, les institutions de prévoyance sociale lorsqu'il en existe, et les employeurs doivent y participer dans la mesure de leurs responsabilités et de leurs moyens respectifs.

59. Les mesures nécessaires devraient être prises pour assurer une utilisation aussi efficace que possible des ressources mises à la disposition des systèmes d'éducation des adultes. A cette fin, toutes les ressources matérielles et humaines disponibles devraient être mobilisées.

60. Pour l'intéressé, le manque de ressources financières ne devrait pas constituer un obstacle à la participation aux programmes d'éducation des adultes. Les États membres devraient veiller à ce qu'une aide financière à des fins d'étude soit accordée à ceux qui en ont besoin pour pouvoir bénéficier de l'éducation des adultes. La participation à de tels programmes des membres des groupes sociaux défavorisés devrait, en règle générale, revêtir un caractère gratuit.

X. COOPÉRATION INTERNATIONALE

61. Les États membres devraient renforcer leur coopération, soit dans un cadre bilatéral, soit dans un cadre multilatéral, en vue de promouvoir le développement de l'éducation des adultes, l'amélioration de ses contenus et de ses méthodes, ainsi que la recherche de nouvelles stratégies éducatives.

A cet effet, ils devraient s'efforcer d'inclure dans les accords internationaux portant sur la coopération dans les domaines de l'éducation, de la science et de la culture, des clauses spécifiques relatives à l'éducation des adultes, et de promouvoir le développement et le renforcement, dans le cadre de l'Unesco, de l'éducation des adultes.

62. Les États membres devraient mettre leurs expériences en matière d'éducation des adultes à la disposition des autres États membres en leur fournissant une assistance technique et, le cas échéant, matérielle ou financière.

Ils devraient apporter un appui systématique aux activités d'éducation des adultes menées, dans les pays qui le souhaitent, par l'Unesco et par les autres organisations internationales, y compris les organisations non gouvernementales, en vue du développement social, culturel et économique des pays intéressés.

Des précautions devraient être prises afin que la coopération internationale ne revête pas la forme d'un simple transfert de structures, programmes, méthodes et techniques exogènes, mais consiste à susciter et à stimuler le développement endogène dans les pays intéressés par la création d'institutions appropriées et de structures cohérentes adaptées aux conditions particulières de ces pays.

63. Des mesures devraient être prises au niveau national, régional et international:

(a) en vue d'échanger de façon régulière des informations et de la documentation sur les stratégies, les structures, les contenus, les méthodes et les résultats de l'éducation des adultes, ainsi que les recherches poursuivies en ce qui la concerne;

(b) en vue de former des éducateurs capables d'exercer hors de leur propre pays, notamment dans le cadre de l'assistance technique bilatérale ou multilatérale.

Ces échanges devraient revêtir un caractère systématique, notamment entre pays rencontrant les mêmes problèmes et susceptibles de mettre en œuvre les mêmes solutions; à cet effet, des réunions devraient être organisées, en particulier dans le cadre régional ou sous-régional, en vue de faire connaître les expériences pertinentes et d'étudier les conditions dans lesquelles elles pourraient être reproduites; des services communs devraient être créés en vue d'assurer une meilleure rentabilité des recherches entreprises.

Les États membres devraient encourager la conclusion d'accords sur l'élaboration et l'adoption de normes internationales dans des domaines importants comme l'enseignement des langues étrangères et les études de base, afin d'aider à la création d'un système d'unités de valeur universellement admis.

64. Les mesures devraient être prises en vue de favoriser la diffusion et l'utilisation des matériels et documents audiovisuels ainsi que des programmes éducatifs et de leurs supports dans des conditions satisfaisantes. Il conviendrait, en particulier :

(a) d'adapter cette diffusion et cette utilisation aux besoins et aux caractéristiques des sociétés nationales, compte tenu de leurs particularités culturelles et de leur niveau de développement;

(b) d'éliminer autant que possible les obstacles à cette diffusion et à cette utilisation résultant des règles applicables en matière de propriété commerciale ou intellectuelle.

65. Pour faciliter la coopération internationale, les États membres devraient appliquer à l'éducation des adultes les normes recommandées sur le plan international, en particulier pour ce qui est de la présentation des données statistiques.

66. Les États membres devraient soutenir l'action de l'Unesco, en tant qu'institution internationale spécialisée des Nations Unies, dans ses efforts pour développer l'éducation des adultes, notamment dans les domaines de la formation, de la recherche et de l'évaluation.

67. Les États membres devraient considérer l'éducation des adultes comme un enjeu global et universel et envisager les conséquences pratiques qui en découlent et qui signifient un progrès dans l'établissement d'un nouvel ordre international dans lequel l'Unesco est engagée en tant qu'expression de la communauté mondiale aux plans éducatif, scientifique et culturel.

Adresses

Commission canadienne pour l'Unesco
225, rue Albert
C.P. 1047, Succursale B
OTTAWA, Ontario
K1P 5V8
Tél.: (613) 237-3400

Institut canadien d'Éducation des Adultes (ICEA)
506 est, rue Sainte-Catherine
MONTRÉAL, Québec
H2L 2C7
Tél.: (514) 842-2766

Canadian Association for Adult Education (CAAE)
29, Prince Arthur Avenue
TORONTO, Ontario
M5R 1B2
Tél.: (416) 924-6607

Achevé d'imprimer à
Québec en février 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Éditeur officiel
du Québec
**Service des
impressions
en régie**

Avril 1979